Inés Dussel
Daniela Gutierrez
(compiladoras)

EDUCAR LA MIRADA

Políticas y pedagogías de la imagen

MANANTIAL
Buenos Aires

FUNDACION OSDE

Diseño de Tapa: Juan Lo Bianco

Agradecemos a la Fundación Ford
su apoyo para la realización de este libro

Educar la mirada : políticas y pedagogías de la imagen / compilado por Inés Dussel y Daniela Gutierrez - 1a ed. - Buenos Aires : Manantial : OSDE, 2006.
320 p. ; 22x14 cm.

ISBN 987-500-080-9

1. Educación. 2. Pedagogía de la Imágen. I. Dussel, Inés, comp. II. Gutierrez, Daniela, comp.
CDD 371.3

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina

© 2006, de esta edición, Ediciones Manantial SRL
Avda. de Mayo 1365, 6° piso
(1085) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059
info@emanantial.com.ar
www.emanantial.com.ar

ISBN-10: 987-500-080-9
ISBN-13: 978-987-500-080-3

ÍNDICE

Introducción 11
Inés Dussel y Daniela Gutierrez

PARTE I
POLÍTICAS, SUBJETIVIDAD Y CULTURA DE LA IMAGEN

1. Se sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América latina) 23
Carlos Monsiváis

2. Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas 59
Rossana Reguillo Cruz

3. Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada 75
Leonor Arfuch

4. Ver este tiempo. Las formas de lo real 85
Sandra Carli

5. Estudios visuales y políticas de la mirada 97
Nelly Richard

PARTE II
REFLEXIONES SOBRE PEDAGOGÍAS DE LA IMAGEN
E IMÁGENES DE LA PEDAGOGÍA

6. Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia 113
Jorge Larrosa

7. Qué hacemos con el cine en el aula 135
Diana Paladino

8. El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? 145
María Silvia Serra

9. Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar 155
Laura Malosetti Costa

10. El ejercicio de ver: medios y educación 165
Rosa María Bueno Fischer

11. Mirando la escuela de noche 179
Estanislao Antelo

12. Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad 189
Carlos Skliar

13. Perplejidades incesantes, subjetividades de intemperie ... 199
Silvia Duschatzky

PARTE III
EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA

14. Poéticas y placeres del video etnográfico en educación... 211
Joseph Tobin

15. Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa 235
Gustavo E. Fischman

16. Artes de la comunicación y aprendizajes..... 255
David Benavente

17. Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual. La mirada de los actores educativos en Chile..... 267
Dino Pancani

18. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente..... 277
Inés Dussel

19. E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre..... 295
Jan Masschelein

ACERCA DE LOS AUTORES..... 311

INTRODUCCIÓN

Inés Dussel
Daniela Gutierrez

La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos. Ciertamente, es ésta una etapa "oculocéntrica": el ojo al servicio de la vigilancia, el ojo del poder, el ojo del espectador, el ojo del consumidor, y así podríamos seguir una taxonomía cada día más exhaustiva y siempre incompleta. Si "ver, conocer y dominar" fue una secuencia epistemológica y política central para la modernidad del siglo XVIII,[1] la actual expansión de los medios audiovisuales extiende y transforma ese régimen de representación. La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar cierta *anorexia de la mirada*,[2] cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada.

Se señala muchas veces que "una imagen dice más que mil palabras". Ello no siempre es cierto: hay imágenes que valen mucho y otras que valen poco, y lo mismo puede decirse de las palabras. Pero frente a aquello que nos enmudece, nos supera, nos conmueve y nos afecta, probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes. Y también sea ofrecer imágenes, imágenes otras que den cauce al trabajo intelectual y la reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy.

1. Véase Marta Penhos (2005).
2. Véase Marcela Antelo (2005).

¿Qué es la imagen? ¿Qué implica ver? ¿Qué constituye la mirada? La imagen es una producción humana; es una creación mental que nos permite imaginar, y de ese modo dar curso a nuestras propias vidas, a veces superando situaciones difíciles. La imagen, en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano y específico. La mirada es retícula intensa sobre una inconmensurable variedad de experiencias. Pero también, como señala Jacques Derrida, la mirada convoca a autoridades, instituciones, filiaciones. Al fin y al cabo, ¿no será que "se necesita más de un ojo, se precisa de ojos para que nazca una mirada?".[3] Hay un derecho de miradas que tiene varias autoridades: la del Arte con mayúsculas, la del espectador, la del director de escena, entre muchas otras. Mirar una imagen es convocar todo eso al mismo tiempo.

Una pedagogía de la mirada que apunte a una relación distinta con la imagen, una relación no anoréxica, una relación política y ética más plena, debería ofrecer otras propuestas. Hoy es frecuente encontrar que las imágenes están presentes en la formación docente y la enseñanza, ya sea como pasatiempo, como ilustración, o incorporada a prácticas de enseñanza más "clásicas" como la lectoescritura. Sin embargo, este libro parte de considerar que la cuestión de la "pedagogía de la imagen" debe ser tomada más en serio. En primer lugar, esta "pedagogía de la imagen" debe poner en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. En segundo lugar, cuando hoy se trae la imagen a la transmisión, se la considera un reflejo transparente de realidades simples, una ilustración casi redundante de argumentos reflexivos vinculados a otras formas de expresión (que también, equívocamente, se creen transparentes y simples). Por eso, proponer otros vínculos entre palabras e imágenes, proponer otros modos de trabajo con las imágenes, analizando la carga que contienen, "abriéndolas" en su especificidad, y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad, es una tarea educativa de primer orden.

3. Véase Jacques Derrida y Safaa Fathy (2004).

Este libro se originó en las presentaciones realizadas en el Seminario Internacional "Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen",[4] que buscó propiciar el debate sobre los medios y modos de producción de imágenes y su relación con la educación. En una sociedad en la que ha crecido la desigualdad y la fragmentación, y las situaciones de exclusión y discriminación se multiplican cada vez más, es preciso retomar viejos problemas éticos y políticos en relación con los procesos de construcción de las imágenes, con aquello que vemos y el modo como somos vistos por los demás. Hoy la formación política y ética está íntimamente vinculada a la cuestión de las identidades que promueven o que encuentran los procesos pedagógicos, junto con las imágenes como lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea. Nos pareció importante interrogar ambos aspectos, el de la formación política y ética, y el de la formación audiovisual, al mismo tiempo. Si bien es común hablar de las "imágenes de sí" o de las "imágenes del otro", no es tan común tomarse las "imágenes" más literalmente, analizando qué suma un idioma visual, qué aporta la cultura de los medios audiovisuales, las fotografías, el espectáculo (que muchos indican como el signo más fuerte de nuestro tiempo), del modo como constituimos nuestra manera de ser y de relacionarnos con los otros.

En la primera parte del libro reunimos las ponencias vinculadas a "Políticas, subjetividad y cultura de la imagen". El texto inaugural de Carlos Monsiváis despliega en un recorrido histórico, imágenes de época –palabras, géneros literarios, medios masivos– que fueron construyendo, según su hipótesis, la textura melodramática que da tono latinoamericano a los procesos de subjetivación y políticos de la región. El rastro de la religión, de la moral y sus dobleces, y de la educación sentimental en distintos momentos le sirve al autor para ejemplificar cómo se aprende en nuestra lengua a declinar el verbo "ser" y, por cierto, cómo se articula ese ser con aquellos otros que le rodean. Los

4. El Seminario Internacional se desarrolló en Buenos Aires en junio de 2005, fue organizado por FLACSO/Argentina y la Fundación OSDE, y contó con el apoyo de la Fundación Ford.

relatos melodramáticos en sus múltiples géneros no sólo se leen o se escuchan en las tramas de la ficción sino que han sido y son matriz de un modo de decirnos. La palabra política, la didáctica escolar, la práctica de la cultura en general conserva este tono apasionado que tan bien sintetiza y ejemplifica el autor.

Rossana Reguillo Cruz nos invita a pensar la subjetividad como la compleja trama en la cual lo social encarna en los cuerpos, dándole al individuo históricamente situado posibilidades de reproducir el orden social en donde vive, como también las de negarlo, impugnarlo o transformarlo. Si la última década del siglo pasado contuvo, con los dispositivos de *excepcionalidad* y *lejanía* los síntomas del malestar silenciado, la autora nos propone un acercamiento sin resquemores a escenas mínimas y cotidianas que, al modo de "frescos", imágenes plásticas, interrogan acerca de qué logra mirar la mirada que mira. Éste es un concepto clave en su trabajo: entender las imágenes como administración social de las pasiones –ingresan, excluyen, califican, tematizan las palabras y lo que muestran–, tratando de producir un pacto de verosimilitud que indicaría que al "mirar todos juntos", miramos lo mismo. Son también los medios los que proponen políticas de la mirada e instituyen su pedagogía. Sin embargo, Reguillo nos propone en su bellísimo texto desestabilizar ese modo de ver, pensar una pedagogía nueva que produzca o restituya las articulaciones políticas y simbólicas que ineludiblemente atan las distintas escenas que componen los frescos contemporáneos. Aprender a mirar de otros modos.

Leonor Arfuch y Sandra Carli plantean en sus trabajos, "Las subjetividades en la era de la imagen" y "Ver este tiempo. Las formas de lo real", los diversos modos en que sucede la tangencia de la mirada con aquello que hoy en día nos es dado ver. Arfuch nos invita a acompañar su propio cuestionamiento de los regímenes de visibilidad; leemos en su texto el itinerario que va desde cómo la imagen consuma su poder de subjetivación en tanto *la puesta en forma* (cómo se nos muestra lo real) es siempre *puesta en sentido*, hasta la pregunta por la posibilidad de una mirada responsable. La interrogación ética es para la autora otra manera de preguntarnos por la tarea de la educación en relación con la mirada: ¿educar la mirada no será revincular el *ver* con tareas y saberes, sacudirlo de su contemplativa pasividad?

Sandra Carli problematiza el modo como nuestra época ofrece escasas oportunidades para toda experiencia de conocimiento que se enfrente al carácter a la vez cercano y desconocido (enigmático) de los fenómenos que nos rodean, de los hechos, de los sujetos individuales y colectivos. Las posibilidades de reflexionar sobre las formas de lo real, según la autora, van siendo progresivamente eliminadas. Luego de un lúcido análisis, propone pensar una "pedagogía de la imagen" que debería liberar la imagen de cualquier literalidad que pretenda sujetarla, una pedagogía que incluya los silencios, el afuera siempre incapturable. Una pedagogía que, a través de la imagen, invite al encuentro con la humanidad conocida y desconocida que nos rodea.

Nelly Richard cierra la primera parte del libro actualizando un debate de fondo: el que se dio, en el pasado, entre los estudios literarios y los culturales, hasta llegar a lo que se denomina hoy "Estudios de la cultura visual". No se trata sólo de lograr una transdisciplina y formular para ella una nueva pedagogía, sino más bien de pensar cuál es el cambio real de la época que da lugar a la necesidad de una práctica renovada. Es imposible que la apertura hacia el "mundo-imagen" y la intromisión de ese mundo en la vida cotidiana no nos haga pensar en mutaciones mucho más densas e interesantes que el avance de la técnica. La tecnología y las realidades socioculturales, sostiene Richard, han trastocado las formas de ver. Si el arte crítico y la mirada política deben contrariar la hegemonía del mercado, necesitamos pensar cómo educaremos la mirada, pero la autora nos pregunta: ¿cómo redefinir políticamente lo artístico cuando mirada e imagen, bajo el auge posmodernista, parecerían haber sido ambas desactivadas por la fusión de lo económico y lo cultural que recubre todos los productos y los mensajes bajo una misma retórica –masificada– de los estilos cotidianos? La tarea es rasgar las superficies demasiado lisas con marcas de descalce, marcas que abran huecos (de distancia, de profundidad, de extrañeza) en la planicie de la comunicación ordinaria. Debemos educar la mirada para ver bajo la lisura los quiebres y dobleces del pensar insatisfecho. Richard nos apunta, muy inteligente y sugestivamente, que "el devenir político de la forma-arte consiste precisamente en querer empujar la mirada hacia los bordes de tumulto, de dis-

cordia y de irreconciliación, que le sirven de arriesgado montaje al juicio crítico, cuando éste se propone mostrar que ninguna forma coincide plácidamente consigo misma".

La segunda parte del libro reúne los trabajos presentados en el seminario, que relatan diversas experiencias, alcances y limitaciones de la alfabetización audiovisual. Si el espacio del Seminario Internacional permitió compartir y reflexionar acerca de las variadas *pedagogías de la imagen*, también fue ocasión de interrogar las políticas que gestionan sus usos en relación con lo educativo, es decir, las *imágenes de la pedagogía*.

Jorge Larrosa nos propone compartir su trabajo sobre cine e infancia, y nos interroga acerca de la naturaleza del cine y de la infancia. Seguimos con nuestra mirada a un niño que recorre determinado paisaje. Multiplicidad de miradas y puntos de vista: el del niño, el nuestro como lectores y el de Larrosa mismo, y acaso oportunidad de pensar en la educación de la mirada. Se nos presenta el cine como una ocasión de salvar las imágenes de nuestra voracidad, de nuestra voracidad estética, ideológica, política, de nuestra voracidad moral también, y devolverlas al silencio. Una nueva pedagogía de la imagen sería ensayar precisarla, ajustarla, ampliarla, multiplicarla, inquietarla, ponerla a pensar. Para el autor el cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento. Tal vez sea ésa la relación entre el cine y la infancia: la creación, a través de la mirada, de una distancia, seguramente infranqueable, entre el silencio de los niños y todas nuestras palabras.

Diana Paladino acompañó su exposición con la proyección de las dos brevísimas películas de intervenciones quirúrgicas filmadas por el doctor Posadas entre los años 1897 y 1900, momento inaugural del uso del cine como recurso pedagógico. Sin pretender extender un inventario de los eclécticos vínculos que existieron entre el cine y la escuela, la autora señala diversos momentos de inflexión en este vínculo en cuanto a los modos de apropiación y consumo cinematográfico. Su intervención actualiza preguntas: ver películas en el ámbito escolar está aceptado, pero ¿de dónde adquiere esta práctica su legitimidad? ¿Qué se sabe acerca de cómo los docentes utilizan el cine? ¿Los docentes ven cine? Paladino orienta su tarea hacia la necesidad de reinsta-

lar el cine en el imaginario escolar de hoy, como algo más que un simple recurso didáctico.

Silvia Serra retoma los interrogantes y los sitúa en las particularidades del encuentro entre el discurso del cine y el pedagógico. Algo los une pero también es preciso detenernos en las mutuas exclusiones, las marcas negativas que cine y pedagogía arrojan uno sobre el otro. Serra sintetiza inteligentemente esta preocupación en torno a cuestiones muy diversas y a la vez muy específicas del encuentro. En principio ambos discursos tienen que ver con la experiencia y el orden de la transmisión, ya que ambos se legitiman como pasadores de cultura. Sin embargo, los dos tienen como práctica central la mirada; he aquí –paradójicamente– una de las mayores dificultades del encuentro: ¿qué es lo que cae en el discurso escolar cuando el cine entra en él? ¿Qué se pone en jaque? La productividad que las complicidades y las diferencias portan, permite que ambos regímenes discursivos reconozcan la mutua alteridad y quizás allí, donde cada uno pone al otro en duda, lo lleva a sus límites y lo disloca, sea posible finalmente habilitar un espacio donde otra mirada pedagógica tenga lugar.

Laura Malosetti Costa reflexiona sobre el poder de las imágenes, toma los estudios visuales desde el *pictorial turn* y propone trabajar ese poder de forma reflexiva en la educación. Al revisitar "imágenes poderosas" (monumentos e imágenes de héroes y escenas fundantes de las mitologías nacionales), Malosetti invita a detenerse en lo que condensan, y trabajar sobre las reapropiaciones y debates que las ponen en relación con la historia política y cultural de nuestros países.

Rosa Bueno Fischer nos presenta como fruto de su trabajo una propuesta metodológica que en el campo educativo resulta útil para acercarnos al estudio de los medios masivos, en particular la televisión. Al partir de su lectura de los trabajos de autores como Foucault, Deleuze, Sarlo y Martín Barbero la autora presenta un modo de investigar el lenguaje audiovisual que intenta dar cuenta de los discursos que, proponiéndose verdades hegemónicas, lo atraviesan y buscan producir determinadas subjetividades. Utilizar el análisis del discurso es una herramienta que a la autora le permite *leer,* en las imágenes que los medios producen, las prácticas discursivas y no discursivas que construyen un modo determinado de ver la vida contemporánea.

Los trabajos de Estanislao Antelo, Silvia Duschatzky y Carlos Skliar presentan distintas reflexiones con las imágenes y sobre ellas. En los tres casos, la construcción de relatos a partir de las imágenes dio paso a experiencias diferentes de producción de saberes y de trabajo con los docentes y alumnos. "Mirando la escuela de noche", de Estanislao Antelo, utiliza con fines exploratorios todo un arsenal de cine y literatura, una experiencia para ver un vasto repertorio de prácticas escolares que no son aquellas que habitualmente sirven como objeto de investigación. "Perplejidades incesantes, subjetividades de intemperie", de Silvia Duschatzky, es un texto construido de miradas, de imágenes y de la posibilidad de la autora de volverlas núcleo fértil de pensamiento acerca de las formas en que son habitadas las escuelas, y en qué modo la escuela hoy es capaz de producir nuevas configuraciones, nuevos planos de experiencia a partir de las múltiples expresiones de lo real. Carlos Skliar pone imágenes en palabras. "Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad" es un texto bello y poético donde se opacan los modos de nombrar aquello que procuraba seducir la mirada con saberes y sabores especializados. Las palabras de Skliar nos invitan a desanudar la mirada del juicio, a liberar el ojo de su sometimiento a la medición, lo insano es enigma y misterio que más bien pide olvidar palabras. No hay anormalidad a no ser pura y siempre anormalidad. La verdad es anormal, los ideales son anormales, la muerte es anormal, lo normal es anormal.

En la tercera parte del libro, se presentan algunas experiencias en "educar la mirada". Los textos de Joseph Tobin y Gustavo Fischman nos presentan indagaciones acerca de los aportes que los estudios de la imagen pueden dar a las investigaciones etnográficas en el campo de la educación. "Poéticas y placeres del video etnográfico en educación" nos ofrece la posibilidad de liberarnos del peso de las habituales películas didácticas y del análisis etnográfico meramente observacional al que han sido sujetos los clásicos videos educativos. Tobin, en el relato de su experiencia, da cuenta de cuánto es posible ampliar los objetivos de esta práctica: es posible considerar también la importancia de provocar la reflexión personal, cuestionar nuestras convicciones, crear cosas bellas, entretener y dar placer. Finalmente, el mate-

rial producido es un material estéticamente más rico, más entretenido y más desafiante, que no sólo gusta, sino que además es también un aporte para la mayor efectividad de las ciencias sociales. En "Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal", las reflexiones de una maestra sobre sus propias fotos escolares como recurso metodológico en la entrevista en profundidad ayuda a considerar la posibilidad y el atractivo de re-incorporar en las agendas de los investigadores aspectos visuales que tradicionalmente no fueron considerados y pueden ser de gran interés y utilidad.

A su turno, Dino Pancani y David Benavente relatan experiencias de trabajo en Chile. Son sus ejes las posibilidades de ofrecer ámbitos de formación en las Artes de la comunicación y la indagación acerca de los juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual en la mirada de los actores educativos de su país. En ambos vemos la preocupación por incorporar el lenguaje audiovisual a la formación y el debate educativo, y la confirmación de que las imágenes producen conmociones allí donde las palabras, de tanto repetirlas, ya no dicen tanto.

Inés Dussel nos ofrece un análisis de cómo se "educa la mirada", a partir de las reflexiones que sucedieron durante el desarrollo de un proyecto de producción de audiovisuales y formación docente desarrollado en FLACSO/Argentina. La experiencia problematiza y cuestiona la presunción de una identificación total entre "ver" y "saber", y plantea la necesidad de trabajar y debatir la representación visual en su estatuto de verdad.

Finalmente Jan Masschelein nos invita a caminar. Entiende "educar la mirada" de un modo radical y novedoso: no en el sentido de "educare" (educar-enseñar) sino como "e-ducere": salir, estar fuera, partir. Sostener la atención, caminar hasta el agotamiento, no querer llegar a "algo", es un modo de des-aprender, de liberar la propia mirada en el sentido de despojarla de cualquier prejuicio o destino prefijado para intentar una *pedagogía pobre*.

Esperamos que la lectura del libro nos convoque a reflexionar, y nos deje con los ojos sorprendidos y atentos allí donde las cosas son acontecimientos, experiencia, vida, preguntas. Como dice John Berger, un experto en este campo de relación entre las

imágenes y las palabras, hay que ir "en busca de una zona de experiencia en la que el acto de mirar equivalga a un encuentro". Berger convoca la imagen de su nieta Mélina cuando aprende a caminar. Mirarla es entrar en esa zona de experiencia donde lo que vale es "la tensión de las piernas, de una mirada, de una lengua, de una atención, de una soledad".[5] Mirar es promover un movimiento común de acercamiento. No importa tanto el nombre que le pongamos a esa experiencia, en tanto estemos dispuestos a asumirla, a tomarla en serio, a pensarla como una ocasión de aprender. Que este libro nos ayude a entrar a esa zona muchas veces al día, mirando las calles, la gente, las escuelas o las imágenes de los medios con esa sensibilidad y esa atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Penhos, Marta: *Conocer, dominar. Imágenes de Sudamérica a fines del siglo XVIII*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

Antelo, Marcela: "El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital", conferencia pública dictada en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, el 18 de febrero de 2005 (mimeo).

Derrida, J. y Fathy S.: *Rodar las palabras. Al borde de un film*, Madrid, Arena Libros, 2004.

Berger, John y Trivier, Marc: *Esa belleza (My Beautiful)*, Madrid, Bartleby Editores, 2005.

5. Véase John Berger y Marc Trivier (2005), pág. 64.

PARTE I

POLÍTICAS, SUBJETIVIDAD Y CULTURA DE LA IMAGEN

1. SE SUFRE PORQUE SE APRENDE

(De las variedades del melodrama en América latina)

Carlos Monsiváis

I. LA POESÍA: "QUE ES MUCHO LO QUE SUFRO / QUE ES MUCHO LO QUE LLORO"

En el siglo XIX latinoamericano los ejes culturales de la vida urbana son la poesía y el teatro. En la poesía (que se memoriza por necesidad, al ser parte de la vida cotidiana de –por lo menos– las clases medias), el melodrama se produce en el espacio donde las desdichas del personaje se apoyan en la solidaridad de los lectores. Un ejemplo perfecto es el "Nocturno (a Rosario)" de 1873 del mexicano Manuel Acuña (1849-1873), que asume por su cuenta el temperamento romántico (melodramático) de su tiempo:

¡Pues bien!, yo necesito
decirte que te adoro,
decirte que te quiero
con todo el corazón;
que es mucho lo que sufro,
que es mucho lo que lloro,
que ya no puedo tanto,
y al grito en que te imploro
te imploro y hablo en nombre
de mi última ilusión.

A la fama del poema, el más conocido en la segunda mitad del México del siglo XIX, contribuye más que ampliamente un hecho: poco antes de suicidarse, el joven Acuña lo escribe al convencerse del desamor de Rosario:

Esa era mi esperanza...
mas ya que a sus fulgores
se opone el hondo abismo
que existe entre los dos,
¡adiós por la vez última,
amor de mis amores;
la luz de mis tinieblas,
la esencia de mis flores;
mi lira de poeta,
mi juventud, adiós!

Los poemas melodramáticos, idearios del desvarío, convierten a declamadores, lectores y memorizadores de textos en "poetas de ocasión", y ubican el "ateísmo laico" en la fatiga de amar sin esperanzas. Durante el auge de los poetas románticos de América latina (siglo XIX), se usa del énfasis para otorgarle "contenido humano" a la obtención de lo imposible, el amor puro que no depende del comportamiento real de la persona amada (cada poeta inventa su Dulcinea del Toboso). Por eso el mexicano Manuel M. Flores (1833-1882), en un rapto de soledad, le declara a una ramera, a la mujer fácil: "¿Eres el vicio tú? ¡Adoro el vicio!". Y la poesía modernista o muy influida por el modernismo, incluye los temas y las tramas hoy calificables de melodramáticas, es decir, provistas del sentimentalismo que aspira a la catarsis. Así, la uruguaya Juana de Ibarbourou escribe: "Milagro, mis manos florecen / rosas en mis dedos crecen". Y Manuel Gutiérrez Nájera (1859-1895) afirma su fe grandilocuente:

Quiero morir cuando decline el día,
en alta mar y con la cara al cielo,
donde parezca sueño la agonía
y el alma un ave que remonta el vuelo.

No escuchar en los últimos instantes
ya con el cielo y con el mar a solas,
más voces ni plegarias sollozantes
que el majestuoso tumbo de las olas.

¿Este tipo de poesía es melodramática desde el principio? Ya no lo sabremos nunca, porque entre el siglo XIX y el registro actual de lo melodramático se interponen gustos imperiosos en su momento, exaltaciones de la familia, costumbres. Melodrama es aquello al que se le reconoce ese status y que, por lo mismo logra continuar. En el mundo de habla hispana, el paradigma del melodrama de intención poética es Don Juan Tenorio (1844), del español José Zorrilla (1815-1893). Los tres elementos centrales de Don Juan –el drama del seductor profesional, el debate sobre la seducción y la honra, y, sobre todo, el fluir hipnótico de los versos– hacen que año a año el Don Juan se represente de modo pródigo en los Días de Muertos. El público se estremece al oír los parlamentos y al comprobar la exactitud de su memoria:

Por donde quiera que fui
la razón atropellé,
la virtud escarnecí,
a la Justicia burlé
y a las mujeres vendí.
Yo a las cabañas bajé,
yo a los palacios subí,
yo a los claustros escalé,
y en todas partes dejé
memoria amarga de mí.

La condición de melodrama bendecido por la musicalidad del verso explica en América latina la persistencia de la obra, las múltiples parodias y las representaciones en escuelas, vecindades, plazas públicas, teatros. Las generaciones sucesivas se fascinan con el seductor irresistible, su caudal de jóvenes mancilladas, su desobediencia al padre, su burla de las leyes de Dios. Y el mayor hechizo se cifra en la musicalidad de un melodrama:

¿No es verdad, ángel de amor,
que en esta apartada orilla
más pura la luna brilla
y se respira mejor?

Un público de teatro, si es sincero, teatraliza su respuesta a la

escena. En las representaciones del Tenorio hay una respuesta de género: las mujeres se agitan al oír la súplica de doña Inés:

¡Don Juan, don Juan!, yo te imploro
de tu hidalga compasión,
arráncame el corazón,
o mátame porque te adoro.

El éxito de la poesía melodramática también depende de las palabras terribles que forman el todo del entendimiento de las situaciones. Por ejemplo en el soneto "Judas" del español Juan Nicasio Gallego (1777-1853):

Cuando el horror de su traición impía
del falso apóstol abcecó la mente,
y del árbol fatídico pendiente
con rudas contorsiones se mecía.

"Todo nos llega tarde, hasta la muerte", escribe el poeta colombiano Julio Flórez, en su momento muy conocido en América latina. Entre imprecaciones, "rugidos del alma", delirios de gigantomaquia y enardecimientos, Flórez afina el temperamento melodramático:

Del infernal abismo, con estruendoso vuelo,
rasgando la tiniebla surgió Satán; quería
ver otra vez la comba donde se espacia el día,
otra vez su patria, ver otra vez el cielo.

Miró durante un siglo. Cuando colmó su anhelo
y recordó el proscrito que allá no volvería,
con honda pesadumbre la formidable y fría
cabeza hundió en el polvo del calcinado suelo.

Después, lanzó un sollozo que pareció un rugido,
y luenga, azul y amarga, pugnó una gota en vano
por no salir del ojo del gran querub caído.

¡Crujieron valle, y cumbre, y otero, y bosque y llano,

porque la gota aquella, buscando inmenso nido,
formó al rodar, la mole del pérfido océano!

II. EL TEATRO: ENTRE LAS BUTACAS SE ALEGRA LA CONGOJA

"No te vayas, Arturo, que es inmoral llorar a solas."

Muy probablemente lo central en la historia del melodrama es la combinación del género con un público que durante dos siglos extrae de allí una parte considerable de su educación sentimental y su entrenamiento gestual y verbal en materia de infortunios de la vida. El melodrama, originado en el siglo XVIII, se expande en la América latina del siglo XIX, gracias a la acción concertada de las novelas, el teatro, las representaciones religiosas, la enseñanza histórica elemental, las canciones populares y las fábulas de pueblo y barriada (en este sentido, "fábula" es el chisme que se convierte en leyenda). Atmósfera formativa, el melodrama en primer término:

- Provee a las familias del idioma utilizable a la hora de la solemnidad y de las tormentas emocionales.
- Refrenda las prohibiciones de la moral al uso.
- Condiciona la psicología conveniente en las crisis del alma, y en los avatares de la honra.
- Adiestra en las reacciones por emitir en los forcejeos entre el Bien y el Mal.
- Ofrece las fórmulas verbales adecuadas en el proceso amoroso y la convivencia familiar, los bloques expresivos por emplearse en el caso de pasiones, tragedias, métodos de expiación, dudas que desembocan en la canallez o el sacrificio, obediencia a los padres o enfrentamientos dramáticos con ellos, cuidados de la honra, heroísmos de la desdicha.

Si la poesía genera el idioma imprescindible, los énfasis y los espasmos de adjetivos tremebundos, el teatro enseña a otorgarle al dolor anímico un lenguaje corporal de fin del mundo. Se empieza con la desmesura de las grandes actrices y los primeros actores y se continúa con los gestos en defensa de la honra, las ma-

nos crispadas, el aferramiento al telón, los ojos desorbitados rumbo al cielo, la voz que se apaga o se eleva como entrenadora de las emociones, el cabello que el viento de la pasión agita. En el teatro, cada gesto es admisión de culpa o de virtud, y cada inflexión de voz proclama la rebeldía o el sometimiento desgarrado a la sociedad. Los melodramas suelen abordar dos magnos temas: el adulterio y la pobreza, más lo que aportan la historia y la religión. Todo es ideología encarnizada, porque los personajes se hacen cargo de los valores, los adopten o los traicionen, y el teatro gira en torno de los infortunios y de la conversión de los infortunios en instituciones.

"Si te vas ahora, no te dejo regresar al tercer acto"

Un ancestro remoto del melodrama es la tragedia griega, de la que –muy transformada– se hereda la catarsis, la depuración que es la gran práctica de limpieza anímica, expresada como asombro, desgarramiento, dolor extremo, llanto puro y simple. En el siglo XIX los cronistas de Lima, Bogotá, Caracas, Ciudad de México, Montevideo, Buenos Aires, Quito, La Paz, describen la compenetración de los espectadores con las óperas y las obras de teatro, actitud que se traslada a los participantes en los homenajes a los héroes. La catarsis libera de las sensaciones de iniquidad y pecado, y le permite a los espectadores reflejarse en las imágenes de nobleza y emoción solidaria. Si lo hacen, ésta es la lección, son mejores de lo que creen ellos mismos y quienes los conocen.

A la catarsis se une el chantaje sentimental, la operación que convoca a los nobles sentimientos, entre ellos la emoción patriótica. A los personajes acorralados y a las mujeres de rostro lívido se les agrega el lector (el espectador), (el testigo) ansioso de entregarse al chantaje sentimental.

En el período que va de la segunda mitad del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX, las crónicas de teatro de América latina observan la misma creencia: lo irreal no es lo que sucede en el escenario, sino la inhabilidad para conmover a fondo y transferir las vivencias: "Esto ya me ha ocurrido o podría ocurrirme. Lo que no fue en mi año también es en mi daño". Y los dramo-

nes distribuyen sus enseñanzas: sufrir a solas es perderse lo mejor del sufrimiento, la existencia es un dolor siempre a destiempo, ninguna filosofía de la vida funciona sin la compañía de frases terribles. El melodrama es un rito familiar y si uno no se sacude en la secuencia postrera renuncia psicológicamente a la familia, la suya, la del género humano y la básica, la que puebla las butacas circundantes.

III. EL CINE: LA ESCUELA DE MASAS

En el cine, la prédica de la moral reemplaza la contigüidad física, su elemento conminatorio, por las persuasiones de la tecnología. El *close-up* exalta, el plano americano jerarquiza, el *zoom* delata, el acercamiento a un rostro desencajado es una indagación psíquica. En el cine la tecnología manipula al público aun sin querer y construye otro sistema de cercanías que saben con detalle los espectadores que son, en ese orden, los testigos, los compinches, los jurados, los deudos.

Si a la religión le hace falta la condición del espectáculo, a la moral impositiva no. Una procesión deslumbra; la repetición de la ortodoxia familiar deprime o llama al tedio. Aunque se quiera, la tecnología moderna no le sirve a los mensajes antiguos, y al masificarse el melodrama, se debilita el influjo coercitivo de la moral. Cito un ejemplo categórico de América latina: "la Época de Oro del Cine Mexicano" (1933-1954 aproximadamente), invento industrial y cultural que subraya dos temas: la prostitución y el adulterio, límites de la conducta femenina y, en rigor, pretextos para el despliegue de cuerpos y rostros, donde se entrecruzan el símbolo sexual y la virgen abnegadísima. Los argumentos son vehículos del conformismo y eso le basta al tradicionalismo (docencia católica y sometimiento al patriarcado), que elige modelos de la culpa y del arrepentimiento a última hora, digamos el personaje de Santa, la prostituta del libro homónimo de Federico Gamboa de 1903, que es seducida por un mal hombre, aceptada en un prostíbulo de moda, deseada por todos, amada en silencio por un pianista ciego, burlada por un torero y convertida en un deshecho humano al final de sus días más bien escasos. Santa es parte de la narrativa admonitoria que podría sintetizarse de este

modo: "Mujer, tu monogamia es garantía de tu ser; soltera, la honra es tu justificación; prostituta, la tragedia es tu castigo y tu premio; familia, resígnate, la prostitución es nefasta, pero sin ella se esparcirían los adulterios y los divorcios".

Esta moral no admite discusión explícita, y en los márgenes se viola pero no se discute la Norma (el Estado es laico pero tradicionalista). ¿Qué galán de burdel no desprecia a las prostitutas? ¿Qué adúltero empecinado no siente horror ante una mujer que engaña a su marido? ¿Qué cónclave de familias no demanda la expulsión social de la pecadora? La abundancia de moralejas trágicas a disposición de las "frutas caídas del árbol frondoso y alto de la Vida" es el cinturón de castidad impuesto a las esposas y las hijas. Vencida o disminuida en lo político, la Iglesia Católica obliga a los Estados de América latina a respaldar su idea de la Familia, lo que, por otra parte, no suele incomodar a los gobernantes.

El y la que presencian un drama del adulterio, o la pérdida de la honra, o la acción de la virgen que deja de serlo para salvar a los suyos, o la incapacidad de arrepentimiento del malvado o todo esto junto, ¿qué experimentan? Algo muy reconfortante: la posesión de un juicio moral irrebatible, y con esto –los testimonios son numerosísimos–, el espectador y la espectadora de las primeras décadas del siglo XX alcanzan la plenitud. Por eso, históricamente, el melodrama es el elemento de mayor arraigo de la industria cultural. Así atraigan y diviertan el cine cómico, el musical, el de aventuras y el del gran espectáculo, nada supera el melodrama, el lenguaje climático de las familias, el formato de las decisiones y las indecisiones éticas, de la conducta intrépida, de las aventuras de la desventura. Al tanto de las inclemencias del destino, los personajes y los espectadores se sienten juguetes del destino y viven a fondo las expresiones culminantes, las armonías provocadas por el frenesí, la experiencia de las dolencias compartidas y la idea de la catarsis como expiación en cabeza ajena.

Al público del teatro lo desplaza el del cine mudo que, gracias a los movimientos de las divas y de los héroes y villanos, aprende la dramatización corporal. Desde las butacas, el cuerpo colectivo aprueba o reprueba, en éxtasis o en agonía escénica. Y el cine sonoro es, en definitiva, la gran escuela del melodrama del

siglo XX, de la que ninguna cinematografía se abstiene. Más que ningún otro medio, el cine americaniza el planeta, y modifica la moral social, pero en el caso de América latina, la diferencia es considerable, porque el melodrama no se americaniza, convencido de las ventajas del exceso a su manera. En el cine norteamericano, el héroe salva a la heroína desmayada en un témpano; en el cine latinoamericano a lo mejor no hay témpano, pero a lo mejor la heroína no se salva.

A través de la comedia y también, aunque en menor medida, del melodrama, Hollywood introduce las protagonistas modernas, más libres, con sentido del humor y anhelos de igualdad. A esto se oponen las tradiciones que enjuician y representan la honra, las posturas rígidas y el machismo de ojos llorosos. Imitativo por lo común, el cine latinoamericano no renuncia al torbellino melodramático, y persiste en su técnica: en la pantalla, a las condenas verbales las nulifican las alabanzas visuales, y a la desfachatez y la exuberancia se les dedican regaños morales y finales trágicos, pero sin el movimiento de caderas y labios de las regañadas, muchísimas películas carecerían de incentivos, y sin los diálogos exasperados no se esparciría el temblor que anuncia simultáneamente el deseo y la tranquilidad de conciencia. Si encuentra trabajo y se casa con un buen hombre, la infeliz no tiene por qué suicidarse, pero si no lo hace obstaculiza la dinámica del género.

El público alienta y/o exige la puesta al día del melodrama porque si el género se detiene se vuelve inevitable la inmovilidad personal. La ciudad cambia, la demografía implanta otras normas de trato, a los manuales del comportamiento (el catecismo del padre Ripalda, el manual de Carreño) los hace a un lado la prisa de la modernidad. Y la importancia del melodrama fílmico es múltiple: educa a su público, lo extrae de las profundidades feudales, ratifica mañosamente sus prejuicios, le añade un vocabulario y un refranero peculiar: "Ni pienses en recoger tus cosas, esposa infiel, nada de lo que hay aquí es tuyo, ni siquiera mi corazón".

En el melodrama todo coincide: las tramas que la memoria más diestra no retiene, los *close-ups* que mitifican el dolor, los éxtasis musicales, los diálogos y monólogos del arrebato. Y los espectadores, entusiastas, creen mirar todo de nuevo. ¿Se tiene a

lo largo de ese siglo una conciencia estricta del melodrama? Sí y no, de modo perceptible en ambos casos. No se les considera melodramas sino "desprendimientos de la vida". Esto, antes del reconocimiento cultural del melodrama, o de su inscripción en la zona del humor involuntario.

El melodrama fílmico es la piedra de toque de la sensibilidad colectiva, y su horizonte consiste en el testimonio de los índices de taquilla, el impacto en el imaginario colectivo, el culto a los ídolos, el entusiasmo por los subgéneros "del dolor redimido" por la tragedia, ese final feliz en las tinieblas. Y a lo largo de las generaciones, el espectador siente que lo que ve ya le ha ocurrido o podría sucederle, pero no ahora, por fortuna, cuando ve la película o la telenovela, oye la radionovela o asiste a la obra teatral. Si en lo personal vive un drama, en algo lo contrarresta el alivio estético del melodrama.

"Mía o de nadie" (La estetización de la desdicha)

El melodrama fílmico crea y renueva la sensibilidad familiar vertida en un lenguaje exasperado y un repertorio de frases-para-todas-las-ocasiones ("Si me dejas ahora, no seré capaz de sobrevivir / ¡Déjemelo, señora. A usted le sobran los hombres"). Las menos de las veces se exploran los sentimientos, y lo común es el laberinto donde los personajes sufren tanto que el final feliz les resulta un paréntesis. No basta llorar, hay que acudir a las frases crispadas que le otorguen relieve a la desesperación; y hacen falta las escenografías cuya modestia anticipa y exige el derrumbe de la esperanza. En el espacio de las clases populares el melodrama confirma la pequeña historia y es el método en primera y última instancia estético donde, por ejemplo, la búsqueda de empleo o el empleíto que no admite sueños sobre el porvenir de los hijos, se verifican como los equivalentes de la ruptura amorosa. La realidad no es ampulosa o "barroca", pero en el habla cotidiana se expresa como melodrama o como picaresca sexual.

Son numerosos los recursos del género. Hay melodramas en donde la exageración permite atisbos asombrosos de la condición humana, pero lo común es repetir y extenuar los hallazgos volviéndolos rituales del reflejo condicionado. Si no hay inten-

ción artística, algo más bien excepcional, las películas se salvan por las actuaciones y por el énfasis que detrás del paroxismo exhibe verdades y delirios magníficos. No tiene sentido juzgar estos productos al pie de la letra, y, por ejemplo, la película *Él*, de Luis Buñuel, es un drama de celos y es también el relato del enloquecimiento del tradicionalismo, que pierde la razón ante la modernidad que anuncia la igualdad de géneros.

El melodrama y lo melodramático son categorías desde las cuales se puede indagar a fondo en sociedades que han ajustado muchísimas de sus vivencias familiares a esa educación sentimental. Hasta hace poco, era difícil saber de familias que en los momentos amargos o felices prescindían de la pedagogía del melodrama. No hay tal cosa como el ahorro de lágrimas o de estallidos emocionales, e incluso ahora es todavía infrecuente la economía lacrimógena (el control y el ahorro de las descargas anímicas). Pero en la "Época de Oro" del cine argentino, del brasileño y del mexicano, cuando, por así decirlo, "nadie va al cine solo" así físicamente lo esté, son obligatorios los gestos y las frases del melodrama. "Ya me canso de llorar y no amanece", dice el compositor de canciones rancheras José Alfredo Jiménez, y la formulación es muy extrema, por lo insensato del llorar a raudales con tal de precipitar la alborada, pero estas frases provienen de la convicción muy esparcida: el agobio emocional modifica la noción del tiempo, y el dolor sentimental amplía los días. *Uno busca lleno de esperanzas / el camino que los sueños / prometieron a sus ansias... Sabe que la lucha es cruel y es mucha, pero lucha y se desangra por la fe que se empecina.*

En algunos países latinoamericanos, las cinematografías nacionales son en el siglo XX el segundo gran espejo comunitario (el primero, no por inadvertido menos potente, es la palabra, expresada en las leyes, la interpretación histórica y la literatura). Las películas suelen ser falsas, deprimentes, difamatorias, pero son también genuinas de modo inesperado, porque durante décadas la experiencia de los hacedores del cine es igual a la del público, y la industria sólo adelanta el patrimonio común: los diálogos, los chistes, el lenguaje corporal, los vestidos, las frases que no terminan nunca con tal de darle más oportunidades al sufrimiento, las canciones, el redescubrimiento de los paisajes, las costumbres que cambian para que las comunidades las sostengan

como si fuesen eternas, los hábitos y las alusiones sexuales. Las distorsiones de la realidad también son verídicas.

Las pecadoras se mueven frenéticas y las virtuosas no pasan de ser un conjunto escultórico

Al cine se le encomienda la vigilancia del patrimonio moral. Pero las imágenes no son emisarias dóciles, poseen un grado de autonomía muy superior al deseado. El cine pacta con el auditorio. "Ensalzo tus convicciones si aceptas mi descripción de las tentaciones", la acción trasciende las certidumbres teóricas y lo contemplado refuta lo creído previamente. Con su poder de representación, y acosado por la censura, el cine adorna de incitaciones el pecado y la vida heterosexual fuera de la Norma, y esto pone entre paréntesis (mientras dura la película) las intimidaciones moralistas. El medio trasciende el mensaje del tradicionalismo y propone uno distinto, construido a imagen y semejanza de las apetencias sexuales sembradas en la pantalla.

En la década de 1940, por ejemplo, la carga sexual de una película de cabaret no disminuye por más índices admonitorios que se le lancen. En la pantalla, una prostituta camina, una rumbera sacude sus partes "innobles" y, al ver lo que anhela, el público incorpora a sus aspiraciones el desfile de labios golosos, caderas amplias, escotes contraídos por la censura y ampliados por el morbo, alegría que incita al abandono de los respetos. Desde las butacas el escándalo es gozoso (el verdadero moralista no va al cine), las insinuaciones se vuelven provocaciones, se festeja el descaro, se extrae de donde se puede la sensualidad. Y la operación es nítida: se proclama la moral que se va erosionando; se alaban las costumbres en vías de extinción; se fustiga con burlas la modernidad que en rigor se promueve. A la suma de lecciones explícitas (reaccionarias, clericales) la contradicen las imágenes. Ante esto, poco logra la teología o la ideología dominante y se produce un desplazamiento en ese conjunto de mitos y creencias, llamado por comodidad "inconsciente colectivo" o, ahora, imaginario, y los santos y las vírgenes conviven con las estrellas de cine. (La cultura visual sustituye masivamente los sermones y los discursos políticos en el auspicio del sueño común.)

Todavía en la década de 1930 la raigambre campesina de

América latina demanda su representación purísima. Filmes como *Allá en el Rancho Grande* (1936, de Fernando de Fuentes), con sus vírgenes rurales y sus hacendados nobles, sustentan el género de la comedia ranchera. Pero la época le pertenece en rigor al melodrama y, por ejemplo, las atmósferas del tango y el bolero, con figuras como el compositor Agustín Lara (1900-1970), al principio el romántico que reelabora desde su piano las atmósferas "sórdidas", y luego, al difundir la industria cultural su repertorio, un autor principalísimo de la música de fondo del primer intento masivo de librarse de la conciencia de culpa. Cruz y raya: la moral feudal se apoya en la legislación escrita y vivida. A la efigie del sacerdote de aspecto altanero que se niega a absolver a una cualquiera, se agrega la persuasión apenas disimulada de razzias, persecuciones y sentencias contra las adúlteras, violencias festejadas por los jueces. La muerte, la cárcel, la miseria son las pagas del pecado en honor de la familia tradicional. Pero en la pantalla, las recompensas son infinitas porque, con astucia, el melodrama traiciona a sus patrocinadores directos, el Estado y la Iglesia.

IV. LAS ENTRETELAS Y LOS ENTRETELONES DEL INFIERNO (MELODRAMA Y RELIGIÓN)

A lo largo de la construcción de las naciones latinoamericanas, la identidad se expresa también, y radicalmente, en la mentalidad tradicionalista y los augurios de la modernidad a la luz de los estallidos de ira o pesadumbre o amargura o delirio amoroso. Al melodrama le toca aprovisionar a sus favorecedores y amigos con frases, parrafadas, intenciones trágicas, desprecios contundentes, y amenazas inconcebibles. Y todo depende del juego entre la narrativa y la conducta del lector o el espectador que atestigua. Desde la segunda mitad del siglo XIX, encabezados por el poder eclesiástico, los conservadores utilizan el melodrama como vía de las advertencias apocalípticas a la grey, tan compuesta de familias decentes. Véase un libro arquetípico: *Espejo Histórico (Utilísimo para todos) o sea Colección de Ejemplos edificantes e instructivos sobre la santa Ley de Dios*, obra de "autores fidedignos y sacados de la sagrada escritura, historia

eclesiástica, vida de santos, etc., acompañados de breves y muy importantes explicaciones doctrinarias sobre la misma Divina Ley". Coordinado por el M. R. P. Vitaliano de Santa Inés-Lila, misionero pasionista de Toluca; editado en 1896 por la imprenta del Sagrado Corazón de Jesús.

Espejo Histórico se arma con ejemplos construidos desde una mezcla de cuentos de hadas góticos y melodrama. El intento es tajante: inhibir cualquier libertad de los lectores y, previa consulta con las autoridades eclesiásticas, reducirlos a la obediencia. Véase el ejemplo 76:

> Un hombre ocioso llegó a decir un día con irreverencia grande: "Por el cuerpo de la Virgen Santísima...", y al punto entró en el suyo Satanás, torcióle la cara y los ojos: la lengua, encendida como una [sic] ascua, la llevaba colgando fuera de la boca con horribles dolores; pero mayores son los que padece su alma en el infierno, pues murió impenitente... Cursaba el año de 1872, cuando un suceso muy parecido a éste acontecía en la misma capital de la República Mexicana, en la persona del desgraciado P. A.

Espejo Histórico está en las librerías cuando ya circulan en muchos países los libros y/o las tesis de Freud, Marx y Darwin, y podría ser nada más un fabulario gótico lamentable, el catálogo de consecuencias espeluznantes que le aguardan a quien se aparta un milímetro de la Ley de Dios. Sin embargo, es melodramático porque el vocabulario ya participa de la teatralidad y del arrebato ante la caída del telón. Véanse las formas de lo exigible: así, si los padres ordenan "alguna cosa grave, lícita y justa, pecan (los hijos) mortalmente no obedeciendo; de donde pueden inferirse harto fácilmente varias cosas particulares. Manda el padre al hijo no salga de noche a rondar por el riesgo a que se expone; que no se acompañe con tales o cuales sujetos porque sabe andan en malos pasos; que no entre en cierta casa sospechosa, etc., debe obedecer en éstos y semejantes casos; si no lo hace, peca gravemente [...]".

Los ejemplos son "abracadabrantes" Reproduzco el 117:

> Bien sabido es lo que refiere San Bernardino de Sena, que sucedió en un lugar cercano a Valencia. Un joven desobediente a sus padres, corriendo el camino de los vicios, a los diez y ocho años de su edad fue preso por ladrón, y la justicia lo mandó ahorcar. Aún no

tenía pelo en la barba y mucho menos canas en la cabeza; mas estando pendiente de la horca, ya muerto, de repente le salió la barba; su cabellera se volvió blanca, y su rostro quedó arrugado como si fuera hombre de noventa años. A tan maravillosa novedad acudió el Obispo y lo acompañó el pueblo. Pusiéronse todos en oración para que Nuestro Señor manifestara la causa de aquel prodigio, y su Majestad reveló al Obispo que hasta noventa años hubiera vivido aquel joven; pero que por la desobediencia a sus padres le habían quitado setenta años de vida.

El ajusticiamiento del retrato de Dorian Gray, o algo así. Típicamente, la fábula es una conseja medieval, del tiempo de la venta de reliquias con jarras que contienen las lágrimas de Santa Brígida, alguna de las treinta monedas que le pagaron a Judas, patas del gallo que cantó cuando San Pedro negó al Señor, y cabellos de María Egipcíaca. Y lo melodramático viene a ser en la dimensión religiosa el énfasis en el castigo con la adjetivación del teatro español de fines del siglo XIX.

"Dios mío, ¿por qué has abandonado esta compañía de teatro?"

En la cultura popular del siglo XIX subyugan en América latina el melodrama religioso y el melodrama histórico. En el primer caso, la Iglesia Católica admite técnicas de renovación en obras de teatro, novelas y poemas. ¿Qué son las narraciones sobre los primeros cristianos sino melodramas que aturden a lectores consternados por el sufrimiento de los conversos a la verdadera fe vueltos teas humanas en la Vía Appia o dispuestos a dar testimonio de su fe mientras los devoran leones y tigres en el Coliseo? Así por ejemplo, *Quo Vadis?* de Henrik Sienkiewicz, *Ben-Hur* de Lewis Wallace y *El mártir del Gólgota* de Enrique Pérez Escrich, tres novelas muy difundidas en América latina, estremecen con las tramas laberínticas, las frases crispadas, los terrores que la Cruz desvanece, y la "prosa poética" que confirma el ánimo de espiritualidad.

Lo propio de los personajes del melodrama son los gestos de dignidad y abatimiento, y las sentencias rotundas que se repetirán en las parroquias. De alguna manera, el melodrama es un correctivo de la mentalidad familiar, y por eso es tan eficaz el de-

terminismo del género. No obstante las intenciones salvadoras del centurión recién converso, Cristo debe morir al final de la representación de *El mártir del Gólgota*, y con eso se le da la oportunidad al público de salir del teatro razonablemente espiritual. Y por la intercesión del melodrama, el público de fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX acepta devotamente la justificación del "fracaso en la vida". Ésta es la conclusión: si nunca triunfé, puedo rehacer mi felicidad observando las historias de los que zozobran en la infelicidad, y sin embargo no abandonan el gozo del alma. La dicha por la desdicha ajena.

El mártir del Gólgota se publica en tres volúmenes entre 1863 y 1864. Su autor, Pérez Escredi (1829-1897) es dramaturgo y novelista de folletín, y los títulos de algunas de sus producciones son casi la descripción entera del contenido: *El cura de la aldea, Sor Clemencia, La mujer adúltera, El imperio de los celos, Las obras de misericordia, La esposa mártir, La madre de los desamparados, Juan el tullido* y *Herencia de lágrimas*. Doy ejemplos de la prosa de *El mártir del Gólgota*.

a) **En el Viacrucis**

Jesús quiso correr en socorro de su Madre. Pero ¡ay! los pies se le enredaron en la túnica y por segunda vez cayó al suelo, golpeando con su divina frente las duras piedras de la calle.

–¡Hijo del alma mía!– exclamó la Virgen, con uno de esos gritos que sólo pueden salir del corazón de una madre.

Jesús, sereno, aunque pálido y vacilante, dirigió una dolorosa mirada a su Madre, e incorporándose sobre una rodilla, le dijo con dulcísima voz:

–¡Salud, Flor de amargura! ¡Salud, Estrella purísima de la mañana! ¡Salud, Madre mía!

b) **Cristo le anuncia a María su inminente sacrificio**

–¡Ah, Señor!, exclamó la madre dolorosa–. Revoca tu sentencia; compadécete de mi dolor y amargura. Recuerda que siendo Niño te alimenté con el jugo de mis pechos; que abrigado en mi seno te llevé a Egipto; que mi mayor placer en las horas de agonía era beber tu frente, blanca como las cumbres del Sabino, pura como la gota de rocío que se cobija en el perfumado cáliz de los lirios del valle. Entonces en tu boca, sonrosada como las rosas de Jericó, vagaba una sonrisa que era todo mi encanto, toda mi felicidad. Si tú partes, si me dejas, ¿qué va a ser de esta pobre madre abandonada?

Entonces Jesús, abarcando a su madre en una inmensa mirada, de la que parecía desprenderse un poema de ternura filial, le dijo:
–Cesa, Madre y Señora, del sacro cielo descendía a morir por bien de la humanidad; tus entrañas fueron la capa perfumada que recibieron el Verbo Divino. No ruegues más; mi hora se aproxima. Adiós: la cruz me espera.
María rompió en un llanto desconsolador.

Lo que en los Evangelios se presenta como la tragedia última, la necesidad de actuar el mito primigenio, en la novela de Pérez Escrich es el gran melodrama cuyo éxito depende de transmitir con eficacia el lenguaje del éxtasis a los carentes de formación literaria. Y el tema más constante es la voluntad de los héroes y heroínas del melodrama: ser como Cristo. Esto les corresponde: morir por los demás, desatender los intereses propios (mejor aún, afirmar que sólo los ajenos son intereses propios), ganarse el cielo de tormento en tormento, agonizar en el seno de la familia y al mando del reparto de bendiciones, arrostrar la calumnia sin proferir ninguna queja, salvar al hermano atribuyéndose sus errores o delitos...

Los nuevos mártires y las vírgenes del alma se desplazan del santoral a las recámaras, las cocinas, las calles y las cárceles, y al extenderse la secularización, la Iglesia (la única admisible) requiere del melodrama para arraigar en la sociedad y alejarla del Mundo, y esto explica la religiosidad de los personajes desbordantes del amor que nada pide a cambio. De este modo, los asistentes al teatro se obligan a "proteger" sentimentalmente por dos horas –con intermedio– a Cristo y sufrir por los pecados de todos. La Pasión sale de los templos y de los viacrucis de Semana Santa, y ocupa el proscenio. Y los que no se conmueven al oír las Siete Palabras desde el escenario serían –de conocerse su frialdad– apóstatas o huérfanos del Espíritu.

En el melodrama familiar, el más vigoroso y numeroso, se implanta, ya no tragedia sino melodrama, el esquema de Cristo en la cruz, y se multiplican las "franquicias" del Infierno y el Cielo. El público, representado en sus códigos de honor, sale absuelto.

La poesía también encandila. "Marciano", el poema del español Juan Antonio Cavestany sobre el gladiador convertido a la nueva fe que se enfrenta a Nerón en la arena, se divulga animo-

samente en seminarios y parroquias y no escasean los sacerdotes que robustecen su fe al oírlo o recitarlo:

–César –le dije– miente quien afirma
que a Roma he sido yo quien prendió fuego;
si eso me hace morir, muero inocente
y lo juro ante Dios que me está oyendo;
pero si mi delito es ser cristiano
haces bien en matarme, porque es cierto.
Creo en Jesús y practico su doctrina,
y la prueba mejor de que en Él creo,
es que en lugar de odiarte ¡te perdono!
Y al morir por mi fe, muero tranquilo...

V. "AHÓRRAME LA PENA DE NO MATARTE" (MELODRAMA Y VIOLENCIA)

La asimilación de la violencia urbana depende en gran medida de la conversión de las experiencias personales en una visión determinista ("No hay para dónde hacerse / No hay para dónde ir"), algo a fin de cuentas propio de la educación melodramática, tan sustancial en la formación sentimental e ideológica en América latina. En el siglo XX los discursos, los reportajes y los relatos personales en torno a la violencia recurren al lenguaje del melodrama, más convincente que las versiones calificadas de frías o de falsas, por su afán de objetividad. Se prodigan las impresiones estremecedoras de la ciudad indefensa, acorralada en un callejón, en espera de la puñalada terminal. Es obvio: todavía se requieren las metáforas folletinescas que anticipan crímenes inauditos.

Desde el siglo XIX el melodrama se inclina por las envolturas cristianas, algo en el sentido de: "La violencia es nuestra cruz, y gracias a la carencia de derechos, somos cristos a escala asaltados, golpeados, asesinados por los pecados de la sociedad o de nuestra imprevisión o de nuestra renuencia a ejercer la denuncia". En un nivel rudimentario, la formulación melodramática de la violencia está muy en deuda con la teología; en otro, el melodrama católico influye hasta la desmesura en los estilos de las

películas y las telenovelas, y en un tercer nivel el melodrama es el "exorcismo" que convierte la violencia, desdichadamente real, en la descarga de ayes y resignaciones que inutiliza o mediatiza la voluntad de actuar.

La ordenación melodramática de la violencia urbana se atiene a la encomienda: mediar entre la experiencia real y su enunciación oral o escrita. Y la descripción más aceptada de la violencia es el idioma de la nota roja, "estremecedor" por necesidad, cargado de epítetos truculentos, tan exaltado que intenta en su desmesura equipararse con las fotos de los cadáveres (se busca localizar los adjetivos que alcancen la altura de la descomposición social). ¿De qué otra manera se neutralizan las seguridades y los miedos?

La víctima real o posible de la violencia se traduce a sí misma sus vivencias y sus miedos como episodios melodramáticos, no sólo por no disponer de otra escuela narrativa, sino porque al hacerlo revive experiencias límite con un idioma que a sí mismo se neutraliza. Sin tal estrategia, la violencia repercutiría aún más.

Los reflejos condicionados del melodrama anudan las certezas del imperio de la fatalidad y verifican los sacudimientos de la impotencia. Al dejar que el melodrama explique las sensaciones de insignificancia, las personas vierten sus terrores en el lenguaje destinado a las contingencias de la enfermedad y el amor desdichado, y eso explica en gran medida la dimensión teatral de la estrategia contra la violencia. El pánico también aquieta. Qué le vamos a hacer, si aquí vivimos, entre un asalto y otro. Y el melodrama impulsa la metamorfosis de lo vivido con temor y angustia en representación teatral.

¿Cómo se manifiesta la melodramatización de la sociedad en cada uno de los grandes temas? La voluntad de escenificación es tan desmesurada que oculta el sentido de lo representado. A la violencia se la evoca copiosamente y al centuplicarse los relatos, se teatralizan los acontecimientos. En las grandes ciudades de América latina se ofrecen datos verídicos a propósito de asaltos, secuestros en taxi con el fin de extraer todo el dinero posible de la tarjeta de crédito, invasiones de casas y departamentos, anécdotas amargas de vecinos, parientes y amigos, constancias de la indefensión. Al trasladarse al espacio del melodrama, las narraciones de la violencia inhiben, aterran, convierten la vivencia en

aplastamiento psíquico y, a fin de cuentas, anulan la voluntad de entender las dimensiones de la delincuencia y las respuestas eficaces a sus atropellos. Con énfasis melodramático, muchos adquieren armas de fuego, y al hacerlo se ubican ya en las películas donde heroísmo y martirio se confunden, y la autodefensa se vuelve *death wish*, vigilantismo. La angustia desmoviliza y el temblor del ánimo aturde. Convencidos de su inermidad esencial, las personas creen desaparecido el Estado o sólo concretado en los guetos de la riqueza. "Pobres de nosotros, tan cerca de los asaltantes y tan lejos de la posibilidad de vencerlos colectivamente", sería la conclusión inevitablemente melodramática.

La adjetivación de la nota roja suele sustituir los razonamientos: "Pavoroso asalto, crimen monstruoso, delincuente satánico, horripilante encuentro macabro". Los delitos son terribles en sí mismos, pero el poderío de la adjetivación no radica en su eficacia descriptiva sino en el gusto por los gritos y temblores del alma. Hay un énfasis melodramático en algunas de las "soluciones" exhibidas: la pena de muerte, cortar la mano del delincuente, acusar a las comisiones de derechos humanos de proteger a los criminales, generalizar la desconfianza hacia los de "aspecto criminal" (la emergencia incesante de la teoría lombrosiana del delincuente identificable a primera vista); todo el arsenal de propuestas exasperadas implica un olvido mayúsculo: la gran mayoría de las personas son honradas, en una medida importante la policía también protege a la sociedad y la violencia, por extendida que esté, dista de ser omnímoda.

La delincuencia crece de modo geométrico, pero la intrusión melodramática no surge de la experiencia sino del afán antropomórfico de ver en la sociedad una víctima (mujer al fin) que sólo deja de serlo si se prodiga la mano dura, algo nunca definido por la derecha. El victimismo a gran escala fortalece la ideología derechista de estos años: el determinismo, la certeza de que ya todo se ha escrito en los muros del destino. "No hay otro camino", afirmó Margaret Thatcher; "No hay futuro, no existen las alternativas", es la consigna. Si desaparecen las alternativas se alcanza ese "fin de la historia", y se interioriza el fatalismo que juzga inevitable la desigualdad social, y califica de ilusorio suponer eliminable la violencia. Y al determinismo lo acompañan su habla predilecta, las promesas nebulosas, las amenazas abstractas, los

escenarios apocalípticos, todo lo propio del sobresalto mal actuado. En última instancia, el melodrama por excelencia es el apocalíptico, que ve en la realidad cotidiana los adelantos del fin del mundo, y propone el desastre como entidad casi hogareña.

Son notables los efectos sobre la conducta de la ideología de un género narrativo. La violencia modifica los ritmos urbanos, y al comportamiento lo rigen las representaciones de una "victimología" pueril, donde las personas amanecen con alivio de sobrevivientes y anochecen como víctimas a la espera. La vitalidad urbana se afantasma y el miedo, sentimiento legítimo, se vuelve la única psicología confiable. (La confianza en la ciudad es el tratamiento amnésico del miedo.) Por eso, el hábito del melodrama afecta también a la delincuencia y la policía. Basta ver en los noticieros a policías y asaltantes para comprobar el origen de su psicología última: las lecciones voluntarias e involuntarias del cine y la televisión. Los ejemplos son innumerables. El delincuente en posesión de rehenes exige, antes de la huida, la presencia de las cámaras televisivas, y cuenta su historia, colmada –según dice– de pasajes increíbles y desconocidos, de dolor y de sufrimientos sin límite. Por eso, los asaltantes en los taxis suelen regañar al asaltado, él sí tiene y el asaltante no; él sí ve crecer con felicidad a sus hijos, y el delincuente apenas consigue alimentarlos. ¿Y por qué ante el relato no llora el asaltado y confiesa ser el verdadero culpable?

Es oportuno recordar la disminución creciente en estos años de la fe en el libre albedrío. No se cree en la autonomía moral de las personas, sino en el fatalismo: unos nacen para ser asaltados y otros para delinquir. ¿Qué se puede hacer? Lo primero es revalidar el mito de la condición pecaminosa del ser humano, considerar efectivos el aumento de la penalización y la pena de muerte porque, entre otras cosas, se atrae la atención al garantizar el melodrama paralelo. Y las acciones preventivas fallan al disolverse en el melodrama admonitorio (los sermones clericales), en el melodrama político (las promesas conmovidas), en el melodrama jurídico (las penas durísimas que recaen sobre los que no pueden pagar a los carísimos abogados penalistas), en el melodrama bien intencionado ("Alivio mi conciencia descargando mi furia antigubernamental en las sobremesas"), y en el melodrama monstruoso de la comunidad que toma justicia por propia mano

(los linchamientos). Las causas y un buen número de los resultados de las acciones delincuenciales son terribles, sin duda, pero exigen la respuesta civilizada, uno de cuyos puntos es tajante: la lucha contra la violencia exige disipar los efectos de la conciencia melodramática.

VI. "¡DIOS MÍO POR QUÉ SI ME HICISTE POBRE NO ME REGALAS LA IMPUNIDAD DEL RICO!" (MELODRAMA Y POBREZA)

Se afirma siempre el carácter estructural de la pobreza, y el que no acepta un enunciado tan determinista parece negar la historia. ¿Alguien, fuera de los utopistas más deslumbrados o menos lógicos, imagina una América latina sin pobreza y miseria, esos componentes firmísimos de la identidad tan proclamada? La escritura en la pared: se nace pobre porque el padre y el abuelo tienen ese origen y a los hijos les toca ese camino, lo avalan el feudalismo de una larga etapa y el capitalismo salvaje. "Confórmate, individuo de las clases populares: si te mueves de tu lugar te vas a otro idéntico... Ah, y no intentes la fuga a través del narcotráfico. Lo único que lograrás es morir más joven y no en un buen estado de salud." Todos están enterados: si se es pobre lo natural es sufrir, si se es rico lo natural es engañarse pensando que la felicidad existe.

Entiéndase, afirman cada uno a su modo, presidentes de la República, altos funcionarios, jerarcas eclesiásticos, empresarios, jefes policíacos, tradicionalistas eminentes: Dios hizo el mundo con tal de dividirlo en machos y hembras (naturalmente sometidas), en ricos y pobres, en impunes y delincuentes menores en la cárcel o la fosa común. Y la pobreza es un hecho "estructural" por las deficiencias educativas y alimentarias que provoca, por la interiorización de sensaciones de minusvalía, y por la transformación de la falta de alternativas en desempleo, subempleo y desesperación. Al aceptarse la fatalidad de la pobreza se suprimen hasta lo último el libre albedrío, la solidaridad, la inteligencia, la rebeldía, la organización de la voluntad igualitaria, y se aceptan también la desigualdad y la injusticia como propias del deber ser de las sociedades, lo que, de nuevo, remite a la centralidad del melodrama.

El crecimiento geométrico de la pobreza trasciende la capacidad literaria o sociológica de explicarla y le concede todo el espacio a las versiones melodramáticas que ven en la escasez y la desesperanza el campo temático por excelencia. La pobreza digna, divertida, pintoresca y sufrida hasta la última lágrima, en la mayoría de las ocasiones genera en el cine la comunidad melodramática que compite ventajosamente con los ambientes de las clases medias. En el melodrama de pobres la violencia es una costumbre necesaria, y lo monstruoso es lo natural.

Si el delirio y la resignación son los respiraderos de la sobrevivencia, negarlo es deslizarse en la ensoñación, y esto lleva a criterios del tipo del antropólogo Oscar Lewis y su "cultura de la pobreza", que la presenta como teodicea (la teología natural) donde Dios (el autor) juega a los dados con los personajes, a sabiendas –no en balde es omnisciente– del final que los despoja de toda autonomía psíquica y toda voluntad de autonomía.

VII. SENTIMIENTOS Y POLÍTICA: "SI YO NO LOS QUISIERA TENDRÍAN DERECHO A PROTESTAR POR MI FORMA DE GOBIERNO"

¿Cuál es la relación del sentimentalismo con la política? O dicho de otra manera: ¿hasta qué punto cada persona atisba al principio la política a través de su educación sentimental? La respuesta suele ser abrumadora: en la tradición latinoamericana se llega a la experiencia política a través del formato del melodrama, el país sufre y no necesita, el inocente va a ser sacrificado, la culpa de todo lo que nos acontece cabe en una foto y en unos rasgos faciales específicos. En tanta estructura de entendimiento o, si se quiere, en tanto dispositivo de unificación de la experiencia, los bloques verbales que vienen del melodrama, de la novela del folletín, del teatro de fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, del melodrama fílmico como la secularización del pecado, o, si se quiere, como la secularización de las lágrimas, ese instrumento familiar que redime y reprime, de la telenovela como el género donde el cuento de hadas funciona como chisme interminable.

(¿Aunque?) La política no es un melodrama, suele formulársela con acentos melodramáticos; es la profecía donde el ciuda-

dano debe protegerse del Eje del Mal; es la exaltación ante la figura providencial que da su vida por nuestra debilidad ciudadana; es el momento en que la persona le cede su albedrío emocional a la masa; es la multitud que al despertar de su condición de fragmentos sin propósito se encuentra convertida en la voluntad de mando del líder.

En los imaginarios nacionales el melodrama es el espacio, por así decirlo, histórico (la tradición constituida por frases límite) donde los sentimientos se desprenden de escenas de la entrega o de la traición, de las expresiones que al repetirse se vuelven dogmas ("Que sea la mía la única sangre que se derrame / Soy pueblo y sobre mi sacrificio refundaremos la República"), de la sucesión de rasgos felices o convulsos (ante el carisma del líder o de la lideresa toda muchedumbre genuina extrae del cine mudo sus expresiones faciales), de los sentimientos que se elevan como plegarias. Este melodrama no es frecuente (las colectividades no se someten con facilidad al ritmo de ensayos de la catarsis), pero sí ha sido el idioma por excelencia de la política.

La democracia, es de suponerse, requiere del habla de la razón y de los instrumentos de la crítica, pero hasta el día de hoy no se ha prescindido, en los momentos de crisis o tensión del lenguaje, de las metáforas y las fábulas del melodrama. "Pero el cadáver, ay, siguió llorando." Ahora, lo rutinario son los alegatos a la nación donde las cifras hacen las veces de las antiguas imágenes de intención lírica, pero en las circunstancias de gran tensión vuelve por sus fueros el melodrama (frases, actitudes, obstinación metafórica). ¿Dónde vas que más te conmuevas? Si el proceso es auténtico, es decir, si se vive en tanto comunidad nacional un proceso de cambio, se descubre que las emociones siguen vertiéndose en los parlamentos del melodrama, y esto se verifica en los parlamentos del melodrama, y esto se verifica en Bolivia, Venezuela, México, Argentina, Colombia, Perú. "Dadme una gran emoción de apoyo y moveré a la patria." Si la patria continúa inmóvil no se culpe al melodrama sino a los malos actores o las malas actrices que lo interpretan.

Lo típico en estos años latinoamericanos ha sido calificar de "telenovelas" algunos episodios políticos, y muy probablemente así es, en efecto, pero la descripción tal vez más exacta sería verlos como melodramas inconvincentes, porque las circunstan-

cias y el temperamento contemporáneo no admiten con facilidad las irrupciones de lo amateur, de las esposas, de los mandatarios que denuncian el adulterio de sus maridos ("Me engañaron a mí y a la nación, pero no necesariamente en ese orden"), de la huida de los presidentes en aviones cargados de videotapes que hacen las veces de álbum de familia, de los senadores o de los generales que se corrompieron porque sólo así podían retener el amor de la mujer fatal. Asociar con la telenovela sucesos que concentran la atención de un país es señalar cómo, cada vez con mayor frecuencia, el morbo hace las veces de la catarsis. El chisme irresistible es lo más cercano a la explicación colectiva.

En la época en la que el imperio de la mercadotecnia hace del rating toda la temperatura popular que le interesa, el político clásico (el animal del poder) es una anomalía, así todavía exista y con potencia. Pero tanto los políticos como los burócratas de la mercadotecnia sueñan con la gran plataforma emocional donde el sentimiento exasperado organice y haga las veces de la convicción pública. Hay ejemplos históricos y recientes del vigor del melodrama, si el presente aún no es la historia. Entre ellos:

- El suicidio en 1952 del político cubano Eduardo Chibés durante la transmisión de su programa radiofónico.
- Las arengas de Evita Perón a sus descamisados: "Volveré y seré millones".
- Los gestos que hacen las veces de síntesis de las creencias profundas de la especie. Así, el uso de los Evangelios del presidente Hugo Chávez.
- La resonancia de frases donde lo abstracto resulte, al repetirse, lo más íntimo de una nación. "La historia me absolverá. Los patriotas no asesinan".
- El deseo de transformar frases meramente efectistas en sacudimientos de la conciencia. "A los desposeídos les pido perdón", afirma José López Portillo al tomar posesión de la presidencia de México.

La Historia –la visión escolar de la Historia, todavía predominante– es una de las grandes matrices del melodrama ("si al país le ha ido como le ha ido, ¿por qué a mí no?"), y su divul-

gación en la América latina del siglo XIX asume el esquema cristiano y le da forma laica. Los héroes dan su vida por los demás, y se dirigen con paso firme al cadalso o el fusilamiento porque saben que han de resucitar en la gratitud de sus compatriotas. Lanzan sus últimas palabras casi literalmente desde el Calvario, y es tal la fuerza del melodrama que vuelve material del melodrama expresiones extraordinarias al decirse por vez primera pero que al repetirse bien podrían precipitar la caída del telón: "He arado en el mar / Va mi espada en prendas, voy por ella. / ¡Tiren aquí cobardes! ¡Al pecho de un patriota!". El melodrama se nutre de la divulgación catequística (pinturas y grabados inclusive), de la historia de escuelas primarias y discursos, y de las tramas laberínticas de las novelas de folletín (Eugenio Sue, Alejandro Dumas, etcétera). ¿No todo político derrotado se sueña de inmediato Edmundo Dantés, que ya escapará del castillo de If?

La comunidad nacional se ve integrada por el Estado o, mejor, por el gobierno, por el conocimiento de la Historia (el que se tenga), por la literatura (los poemas y los libros "de cabecera", nunca demasiados), por las canciones populares (se es lo que se cante "desde el corazón") y, de modo predominante, por el cine y, a fragmentos, por la televisión. En la contemplación de las películas mexicanas, brasileñas, argentinas, su público inmediato aprende a ser nacional, categoría imprecisa o fantástica, y si la historia popular es un espejo selectivo de héroes como dioses, y de tragedias como anticipos o resúmenes de la vida personal, el cine es un espejo permanente, por lo menos hasta la nueva consolidación del cine norteamericano, al término de la Segunda Guerra Mundial, que vuelve a disponer de la titularidad de los sueños.

¿Qué nacionalidades se forman? Las que ya estaban, las de la escasez y el autoritarismo y los fracasos democráticos y las carencias, y las que el melodrama no impide, la de solidaridad pese a todo, la voluntad de protesta, la comunidad en los márgenes, el gusto por lo periférico que las metrópolis no tocan, el júbilo ante la toma inesperada de los poderes.

VIII. LA MÚSICA POPULAR: "YO SÉ BIEN QUE ESTOY AFUERA"

En algunos géneros de la música popular el melodrama es una fuerza orgánica. Se teatraliza el espectáculo y un método seguro es usar las canciones como técnica que asigna el papel de los seres que se enamoran, son rechazados, sufren, se alegran de tanto y tanto amor, y van viendo cómo su papel crece conforme avanza la noche, la tarde, el sentimiento que no distingue de horarios. Ser protagonista de estas canciones. ¿Quién se abstiene de ese papel? Toda autobiografía también se arma de canciones donde el abandono, el reemplazo amoroso a la mala, el olvido, todo equivale al regreso al pueblo o al sentimiento oculto por la melancolía:

Volver,
con la frente marchita,
las nieves del tiempo
platearon mi sien.
Sentir
que es un soplo la vida,
que veinte años no es nada,
que febril la mirada
errante en las sombras
te busca y te nombra.

Los tangos suelen ser historias que se interpretan como informaciones de la vecina o el pariente, o al modo de memorias donde la culpa es el relator:

Sola, fané y descangayada,
la vi esta madrugada
salir de un cabaret.
Flaca, dos cuartas de cogote,
una percha en el escote
bajo la nuez.
Chueca, vestida de pebeta,
teñida y coqueteando
su desnudez.
Parecía un gallo desplumao

mostrando al compadrear
el cuero picoteao.
Yo, que sé cuando no aguanto más,
al verla así rajé
pa' no llorar.

De "Esta noche me emborracho",
letra y música de Enrique Santos Discépolo.

El tango es un relato melodramático, donde el relator, al evocar despliega las escenas de la obsesión, la entrega, la pérdida de los sentidos, la inmersión en esa totalidad que es el fracaso, no tanto el olvido de la Norma, como la confusión entre delirio y productividad, entre experiencia total y despeñadero. Sigue "Esta noche me emborracho":

¡Y pensar que hace diez años
fue mi locura...!
¡Que llegué hasta la traición
por su hermosura...!
¡Que esto que hoy es un cascajo
fue la dulce metedura
donde yo perdí el honor...!

El melodrama de la primera mitad del siglo XX insiste con tenacidad en los elementos del expresionismo. A cambio de la humillación de la belleza femenina, está la decadencia masculina "por una mala mujer", la que en *El ángel azul* precipita en el horror al profesor Unrat, la que en *Doña Bárbara* convierte a Lorenzo Barquera en un guiñapo en manos de La Doña, la que en "Esta noche me emborracho" lleva al relator a la confesión última:

¡Qué chiflao por su belleza,
le quité el pan a la vieja,
me hice ruin y pechador...!
¡Qué quedé sin un amigo...!
¡Qué viví de mala fe...!
¡Que me tuvo de rodillas,
sin moral, hecho un mendigo
cuando se fue...!

El tango en sus letras, notifica del barrio (el espacio del amor, la pérdida y las traiciones), de la hembra, del compadrito, de la moraleja despiadada: "Fiera venganza la del tiempo / que nos hace ver deshecho / lo que uno amó". Y la gran construcción del melodrama latinoamericano como ideología de la desposesión mucho le debe a los tangos. Ejemplos: "Adiós muchachos", "Yira", "Uno", "Nostalgias", "García", "Mi noche triste", "La Cumparsita", "Caminito". El tango se baila hasta el extremo del virtuosismo en su juego de estatuas raudas o casi inmóviles, y el tango se escucha como la certificación de que la desgracia es una de las etapas de la vida a la que, en su momento, nulifica el baile.

Por definición, el bolero es un género melodramático.

Imposible (1926)

Yo sé que es imposible que me quieras,
que tu amor para mí fue pasajero,
que cambiaste tus besos por dinero
envenenando así mi corazón.

El melodrama se sintetiza –idealmente– hasta las lágrimas. Lara certifica que un amor contrariado es un tema esencial del bolero. Algunas de sus canciones son despliegues metafóricos; otras, melodramas "en una nuez", anticipos de tramas fílmicos:

Aventurera (1933)

Vende caro tu amor, aventurera,
da el precio del dolor a tu pasado,
y aquel que de tus labios de miel quiera
que pague con brillantes tu pecado.
Ya que la infamia de tu cruel destino
marchitó tu admirable primavera,
haz menos escabroso tu camino,
vende caro tu amor, aventurera.

El prostíbulo: el almacén de los símiles profundos y devastadores del melodrama. Sin embargo, aunque el punto de partida

de la influencia del melodrama sobre el bolero sea la celebración de "amores ilícitos" (la leyenda del extravío donde todos los cajeros honrados van a la cárcel por la mujer fatal, y todas las esposas fieles mueren de tuberculosis de tanto afanarse cosiendo para mantener a los cuatro hijos desamparados por la alucinación del padre), el arraigo de estas canciones de letras delirantes y melodías prensiles ("costumbres del odio", podría decírsele) se le debe al naufragio sentimental de la pareja apuntalada por frases que constituyen lo medular de la "filosofía de la vida" para multitudes: "No quiero arrepentirme después / de lo que pudo haber sido / y no fue". El bolero se colma de reflexiones líricas y tormentas del alma ante el hecho de los cantantes y sus voces como instrumentos de orquesta tropical:

Deuda

¿Por qué tú eres así,
si el alma entera te di,
y te burlaste tranquilamente
de mi pasión?
Si triunfa el bien sobre el mal
y la razón se impone al fin
Sé que sufrirás
porque tú hiciste sufrir mi corazón
Es una deuda que tienes que pagar
como se pagan las deudas del amor
No voy a llorar
porque la vida es la escuela del dolor
donde se aprende muy bien a soportar
las penas de una cruel desilusión.

La realidad es nacer y morir, / ¿por qué llenarla de tanta ansiedad? Y el bolero no escatima relatos iniciáticos ("Tú me acostumbraste"), de Frank Domínguez:

Tú me acostumbraste a todas esas cosas,
y tú me convenciste que son maravillosas.
Sutil llegaste a mí como la tentación,
Llenando de inquietud mi corazón.

Yo no concebía cómo se quería
en tu mundo raro, y por ti aprendí.
Por eso me pregunto, al ver que me olvidaste,
¿por qué no me enseñaste
cómo se vive sin ti?

Los intérpretes no profesionales de estos géneros (sinónimo de los oyentes) no dudan: en materia de melodrama todo es extenuante y la ventaja corre a cuenta del cantor o la cantora de penas y deserciones. Los tangos, los boleros, las rancheras son puntales del melodrama, y modelos de lo que las palabras aportan al sentimiento, tan hechas de metáforas y realidades.

La canción ranchera es sólo melodrama desde la perspectiva de las letras, la interpretación, los arreglos. Su centro es la desolación, sea en la fiesta con el mariachi o en la soledad de la cantina, el cuarto, la madrugada (el espacio consagrado de las emociones límite. Los compositores Manuel Esperón, Tomás Méndez y, muy especialmente, José Alfredo Jiménez le dan al melodrama su dimensión de masas: "¿Quién no sufre en esta vida / la traición tan conocida / que nos deja un mal amor? / ¿Quién no llega a la cantina exigiendo su tequila, y exigiendo su canción?" (José Alfredo) o, en el vertedero de la otra crucifixión, la amorosa, Tomás Méndez:

Paloma Negra

Y me canso de llorar y no amanece
ya no sé si maldecirte o por ti rezar,
tengo miedo de buscarte y de encontrarte
donde me aseguran mis amigos que tú vas.
Hay momentos en que quisiera mejor rajarme,
y arrancarme ya los clavos de mi penar,
pero mis ojos se mueren sin mirar tus ojos
y mi cariño con la aurora te vuelve a esperar
Ya arrancaste por tu cuenta las parrandas.
paloma negra, paloma negra, ¿dónde andarás?...

IX. LA TELENOVELA: MELODRAMA QUE SE ALARGA, ESPECTADORES QUE USAN EL PARÉNTESIS DE LOS COMERCIALES PARA TENER VIDA FAMILIAR ("¡APÚRATE!")

La telenovela hereda demasiadas cosas del melodrama, pero las diferencias se acentúan con la eternización de la trama, la intromisión de los anuncios comerciales (que evitan la catarsis), y la seguridad de que nada se pierde con no ver un capítulo porque la trama es, de hecho, infinita y lo significativo no es el laberinto de enredos y pasiones, sino la idea de asomarse al infinito que todo hecho narrativo contiene. Esto anula las ventajas posibles del distanciamiento, de que el espectador no sea uno con el desarrollo y el clímax de las pasiones, porque el chisme sustituye literalmente la catarsis y se desintegra la estructura ideal donde el placer de compadecer lo es todo. Ahora la atención se centra en la memoria que retiene la complejidad y los abismos de la trama.

Se diluyen la obcecación y las emociones propias de los espectadores del melodrama tradicional. En las telenovelas cambian los escenarios y esto resulta esencial. Antes, los sets de la pobreza son en sí mismos melodramáticos (un conjunto de viviendas populares es tan mal augurio como las tormentas), pero con técnica muy probada el determinismo se traslada de la escenografía a los sentimientos, y de regreso. A fin de cuentas, es la pobreza el delito que precipita las situaciones crispadas, los rostros disueltos en lágrimas, el deseo de exhibir sin tapujos el deseo. Y la pobreza requiere de cuartuchos, de hacinamiento, de semblantes lívidos no se sabe si por el hambre o la desesperación.

Ante esto la telenovela elige las escenografías de clase media y de alta burguesía (como se la imaginan). El televidente quiere espiar por el ojo de la cerradura de las tramas, sentirse fuera de sus lugares de siempre. La sordidez de la pobreza se inscribe en el capítulo del tremendismo, pero allí la realidad se anticipa y las telenovelas hoy en América latina quieren aprovechar la realidad política y el voyeurismo social: un estímulo más de la riqueza de la envidia circundante.

X. DE LA MODERNIZACIÓN DEL MELODRAMA

El cine no abandona el melodrama porque nada sustituye al género que, además, produce obras maestras, y porque el público necesita identificarse o distanciarse de sus procesos de crisis y de integración. Si los *talk-shows* que inundaron la televisión latinoamericana en la década de 1990 son pasarelas de melodramas convertidos en show, el cine y algunas series televisivas retienen algo del melodrama clásico, la voluntad de estremecerse ante la extravagancia y el sensacionalismo, lo que, al irse acentuando la americanización primero y la globalización después, exige poner al día las definiciones sociales de violencia, temor y descomposición social, agregando otros términos: psicopatía, sociopatía, rencor social.

El melodrama mantiene sus unidades básicas, la Pareja y la Familia, pero al lado de ellos interviene la sociedad en su conjunto, las respuestas emocionales a las crisis sucesivas que provocan el capitalismo salvaje (el neoliberalismo) y los estallidos de la demografía. (Al "cada hijo trae su pan" del refranero tradicionalista, lo sustituye el "cada hijo trae su contribución a la escasez"). En los melodramas de "la amoralidad", un número significativo de los pobres que delinquían por hambre ya son narcotraficantes que matan para comprobar que siguen vivos. Y a la catarsis aprobada durante casi dos siglos se llega luego de atravesar por el habla de la desesperación, esa cursilería renacida que acumula las "obscenidades" que resultan encierros idiomáticos feroces.

El thriller, el género fílmico que combina el melodrama, el cine de gángsters y el realismo social, es una de las grandes vertientes de la actualización del melodrama. Filmes como *Scarface*, *Taxi Driver* y *Pulp Fiction*, integran el ir y venir del habla sumamente agresiva (se emiten "malas palabras" para no matar antes de tiempo), el desprecio por la vida ajena y la propia, y el alborozo ante los crímenes. Esto entretiene bastante más que los productos donde la pareja o la familia salvan su felicidad y su infelicidad. El thriller domina al ser el espacio de las distorsiones donde los personajes encarnan de manera grotesca los papeles antes inconcebibles. Donde anidó el pecado hoy reinan el narcotráfico y el hampa industrial, y cuando el derrumbadero social se extiende, el espectador pasa del melodrama al grand guiñol. La

sociedad se deteriora y una de las defensas posibles es la estética agresiva que verifica los alcances de la desintegración.

Las alternativas a la vida áspera y regimentada se extinguen. La pobreza generalizada despliega las extraordinarias insuficiencias del sistema económico, y lo indetenible del rencor y los agravios. En este sentido, el thriller, mezcla de aventura, drama policíaco, drama amoroso, y violencia última, es un traductor eficaz de la actualidad destrozada por la delincuencia organizada y el hacinamiento urbano, y la delincuencia de la burguesía y los gobernantes. El narcotráfico corroe el sistema de justicia, genera nociones efímeras de la vida, vigoriza la crueldad y la violencia, despliega las más variadas formas de la impunidad y la corrupción, y potencia la sensación de falta de alternativas. Y si el thriller no permite la morosidad de los sentimientos tan propia del melodrama, y lo da todo como en brochazos al acercarse a esas vidas que se extinguen furiosamente a los veinticinco o los treinta años, tampoco renuncia al melodrama desde la redefinición de los términos: así por ejemplo lo romántico es ahora lo que no alcanzó a ser cínico. El destino ya no desempeña el papel clásico, ahora va de una computadora a otra, de una casa de bolsa a otra, de una corrupción policíaca a otra, de un *holding* a otro, de un crimen a otro. El destino cobra múltiples formas y ya no es lo que se ensaña con individuos particulares sino el sistema que ni siquiera se preocupa por cerrar las salidas que sabe inexistentes.

Corolario

La escritora Chantal Maillard afirma: "No existe el infinito: el infinito es la sorpresa de los límites". Esta hipótesis parece destinada a contrariar el orden social de la telenovela, porque, ¿qué es el melodrama en las industrias culturales sino la gana de ejercer la sorpresa de la falta de límites, es decir, la reconsagración del infinito? En sus versiones fílmicas, radiofónicas, televisivas, el melodrama –victoria incesante del expresionismo– unifica al límite la proclamación de los sentimientos, y en esa misma medida los inventa. No es lo mismo sufrir teniendo como modelos de visa de los santos y las vírgenes (que en el criterio contemporáneo han cometido el pecado freudiano de la castidad), o su-

frir atenido al ejemplo de héroes y heroínas de las novelas de folletín, que padecer un drama o una tragedia mientras se evocan con minuciosidad los gestos precisos, la altivez que es ya un proyecto de busto o de óleo a la memoria de ese héroe o esa heroína desconocidos, la persona que a su modo festeja su educación sentimental.

No es lo mismo exaltarse con los monólogos de la dignidad agraviada en la recámara del abandono, que exaltarse bajo la sospecha de la cámara y los iluminadores que están allí para perpetuar la elocuencia de los rasgos. Los medios electrónicos son la causa notoria de la nueva identidad social, y las personas se independizan con más felicidad del "qué dirán" que de las convenciones profundas del melodrama. Al fin y al cabo la cámara escondida es el sueño de la cotidianidad.

2. POLÍTICAS DE LA MIRADA

Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas

Rossana Reguillo Cruz

> *En mi trabajo, las citas son como salteadores de caminos que irrumpen armados y despojan de su convicción al ocioso paseante.*
>
> WALTER BENJAMIN

> *Cada vez hay en el mundo más asuntos turbios que piden venganza o remedio a gritos, pero nuestra capacidad de actuar, y, particularmente la aptitud para actuar con eficacia, parece ir marcha atrás, empequeñecida aún más por lo colosal de la tarea. La cantidad de acontecimientos y situaciones que llegan a nuestro conocimiento y que nos ponen en la reprensible posición de espectadores crece día a día.*
>
> ZYGMUT BAUMAN

La necesidad de diferenciar entre el fatalismo y el pesimismo realista parece hoy día una cuestión vital. Va en ello la posibilidad de contrarrestar la descalificación *a priori* de las voces que no se suman ni a los cantos celebratorios de la globalización ni a los entusiasmos desmedidos por los brotes esperanzadores de la acción colectiva que, aunque sin duda dan muestras de imaginación política y capacidad de resistencia, no logran acumular poder suficiente para revertir los efectos perversos del modelo sociopolítico dominante. Pero quizá, de manera fundamental, el pesimismo realista debe poder desmarcarse de su frecuente asimilación al pensamiento "apocalíptico", como si la crítica y la documentación de los "efectos" de las políticas de inspiración

neoliberal y su apabullante y "aséptica" aplicación en distintas regiones del globo amenazaran con romper el equilibrio –precario– y la posibilidad de continuidad entre este presente caótico y el futuro imaginado.

Asumo entonces que estas páginas están pensadas y escritas desde un "pesimismo realista", pero no desde el fatalismo. Las evidencias acumuladas y los argumentos que articulan su análisis se inscriben no en una posición apocalíptica o catastrofista, sino en la preocupación (y ocupación) en torno a la erosión creciente del pacto de sociabilidad[1] y la irrupción de fuerzas que reorganizan el espacio de significación, de pertenencia y de las prácticas sociales, en un contexto sacudido por viejos-nuevos riesgos derivados del proyecto moderno y su episteme civilizatoria, que no es homogénea ni lineal ni unívoca, en tanto este "proyecto civilizatorio" comportaría tanto rasgos arcaicos, residuales como modernos, por ponerlo en los términos utilizados por Raymond Williams para caracterizar la cultura.

Violencias, migraciones forzadas, desplazamientos, precarización del empleo, predominancia de la razón instrumental, miedos concretos y difusos, desdensificación del espacio público,[2] retorno de fundamentalismos religiosos, raciales y morales como trincheras para fabricar certezas y seguridades mínimas configuran el rostro complejo de una sociedad en la que se con-

1. A la que quisiera distinguir de "socialidad" en la formulación elaborada por Michel Mafessoli (1990) y ampliamente desarrollada y analizada por Jesús Martín Barbero (1998), quien formula esta noción como "el modo de estar juntos, de una sociedad". En mi propio trabajo he tratado de distinguir entre socialidad (la sociedad haciéndose, comunicándose), de la sociabilidad (la sociedad estructurándose, organizándose). De cara a los desafíos que enfrentamos, considero que la "sociedad estructurándose", sin menoscabo de sus formas comunicativas, rituales o performativas, es un tema nodal para comprender "lo contemporáneo" tanto en sus dimensiones subjetivas como estructurales.

2. Opto por la noción de "desdensificación", en vez de la de "vaciamiento", en la medida en que las grandes manifestaciones globales de los últimos tiempos y una revitalización de "la calle" como espacio de lucha política en diferentes latitudes, entre otros indicadores, estarían señalando que el espacio público no se "vacía"; sin embargo, me parece que sus signos hablan de una pérdida de densidad política que, salvo contadas aunque espectaculares excepciones, no logra trascender el efecto performativo y acumular la suficiente densidad para permitir la articulación de antagonismos.

trae el circuito de los incluidos y se expande el cinturón de la exclusión.

Pensar desde ese contexto la subjetividad –a la que entiendo aquí como la compleja trama de los modos en que lo social se encarna en los cuerpos y otorga al individuo históricamente situado tanto las posibilidades de reproducción de ese orden social como las de su negación, impugnación y transformación–, es el intento por hacer salir de la clandestinidad los "dispositivos de percepción y respuesta" con que los actores sociales enfrentan la incertidumbre y los riesgos epocales. Se trata también de una posibilidad de entender la "barbarie civilizada" (Löwy, 2003), desde otro lugar, el de las narrativas, el de la historia con minúscula, el de la verdad subjetiva que no tiene vergüenza de su posible condición apócrifa porque se elabora desde la experiencia cotidiana (social y culturalmente orientada), y se comparte con el vecino o con el furioso locutor de turno; el lugar, como diría la escritora india Arundhati Roy, "de las pequeñas cosas", ahí donde el rostro de esa pasión llamada miedo despliega sus garras y afila sus colmillos para alimentarse de una muy justificada experiencia de indefensión e incertidumbre.

LOS SÍNTOMAS, LO EXCEPCIONAL, LA MIRADA

Los atentados del 11 de septiembre de 2001 en territorio estadounidense constituyen un momento de inflexión a nivel planetario, síntoma extremo de un cambio de escala en la crisis del agotamiento del proyecto moderno.

Los atentados, y de manera especial sus consecuencias, operan una aceleración en un conjunto de procesos que se venían dibujando lentamente desde el inicio de la década de 1990: la creciente visibilidad de las violencias, el empoderamiento cada vez más evidente del crimen organizado y, junto con ello, la incapacidad de los Estados para enfrentar de manera integral (léase, inteligentemente) el problema. Asimismo otros procesos que se acelaran son la paulatina "estabilización" de la solución autoritaria y policíaca, la instalación de una cultura del miedo y, de manera relevante, el sentimiento de indefensión como experiencia cotidiana de grandes sectores de la población.

A principios de los noventa este sentimiento de indefensión, de incertidumbre creciente frente a la ininteligibilidad de un orden agotado, se manifestó primero "juguetonamente" a través de la explosión en el espacio urbano de leyendas y mitos que daban forma a hondas preocupaciones sociales en torno a la inseguridad: la violencia; el desamparo institucional; los nuevos riesgos sociales; las "leyendas urbanas" sobre robo de órganos, mutaciones genéticas, locos acechadores, relatos sobre el sida, entre otro conjunto de símbolos, como las advocaciones marianas, los milagros, las cadenas mágicas, por ejemplo.

La llegada del año 2000 imprimió un giro en estas manifestaciones de la incomodidad social. Los tintes milenaristas fueron subiendo de tono y en los discursos sobre "el fin del mundo" se escondieron, chapuceramente, algunos miedos muy reales que la gente experimentaba frente al (des)orden social, económico y político. En esos años de entresiglos, los símbolos, los relatos, las imágenes que circulaban profusamente por el espacio social, operaban como metaforizaciones de ese malestar social.

La narrativa cinematográfica, que constituye un espacio de representación privilegiado para entender los asuntos que preocupan a una sociedad, desempeñó un papel fundamental para vehiculizar ciertos miedos difusos, algunos montados sobre dispositivos antropológicos de alma antigua (la muerte, la noche, el extranjero) y, otros que apelan a los riesgos derivados de la etapa postindustrial.

No sólo la película-catástrofe,[3] sino el cine postapocalíptico, que va creciendo en producción y en el gusto de las audiencias, por mucho que tengan su epicentro en Hollywood, no pueden leerse solamente en clave comercial. Su éxito planetario se fundamenta en su capacidad de dotar de figuras, relatos y explicaciones plausibles tanto "la llegada del fin" como "lo que viene después". Hacer ver, hacer "mirar" las consecuencias del modelo social.

Lo relevante para esta discusión es que la narrativa cinematográfica de entresiglos se va desplazando de las catástrofes naturales a las catástrofes antropogénicas (producidas por los seres

3. Como ha sido denominado este género por Ignacio Ramonet (2000).

humanos), donde la violencia doméstica (intranacional) y el terrorismo desempeñan un papel protagónico. Y, por ejemplo, en películas (malísimas) como *Daño colateral*, que había anticipado un ataque terrorista exógeno en suelo estadounidense y cuya exhibición fue prohibida durante los primeros meses posteriores a los atentados del 11 de septiembre, es posible leer la capacidad del cine, no solamente de producir terror, sino además de "recoger" y resemantizar en otras claves los miedos sociales. El cine nos obliga a mirar los efectos del modelo civilizatorio y el proyecto sociopolítico y económico dominantes, e induce un tipo de percepción que agudiza lo que llamo la experiencia de indefensión expandida.[4]

Sin embargo, es importante señalar que es posible detectar un momento de inflexión en esta experiencia social. En la década que precede al siglo XXI, y antes de que se lance la cruzada imperial contra el terrorismo, los síntomas del malestar parecen contenidos por dos procesos, si bien distintos, complementarios.

En primer lugar, se piensa en las crisis como estado de excepción y, por consiguiente, éstas son sometibles al "relato ejemplar" que toma características distintas: disciplinante, preventivo o aligerador (aunque todo relato comporta en algún grado alguna de estas características).

Y, en segundo lugar, la catástrofe, la crisis, el malestar constituyen asuntos "lejanos", cuyos efectos –se piensa–, tienen apenas un impacto en la vida cotidiana de las personas. Y, en ese sentido, son acontecimientos fácilmente sometibles tanto a los rangos discursivos de la ficción o al relato desimplicado que, aunque preocupado, narra aquello que sigue siendo lejano.

Se trata de dos dispositivos simbólicos, excepcionalidad y lejanía, que en el plano de lo subjetivo operan como estrategias de contención de los problemas y al mismo tiempo como tácticas de

4. Que alude, siguiendo a David Hume (1990), a esa enorme dificultad para distinguir entre las "causas" que agitan las pasiones, en este caso, el miedo y los "objetos de atribución", que ellas, una vez desatadas, encuentran para mitigar la incertidumbre y la zozobra. "Indefensión expandida" es una noción que me ha sido de utilidad para analizar y nombrar el modo en que "la gente", los actores sociales, se autoperciben como víctimas de procesos ingobernables y carentes de todo límite o forma.

negación: "Lo malo está afuera y sucede esporádicamente, fuera de las lógicas de la cotidianidad, de lo normal". Pero "excepcionalidad" y "lejanía" son seriamente cuestionados no sólo por los acontecimientos terroristas, sino además por la serie de "emergencias" ambientales, económicas, sociales que en una compleja y a veces ambigua relación con las situaciones locales por las que atraviesan los distintos países en América latina –me refiero especialmente a la espiral creciente de las violencias ejercidas por la delincuencia común y de manera especial, por la organizada– que terminan por producir una cotidiana relación con "lo excepcional"[5] y una muy cercana experiencia de los problemas sociales más agudos (desempleo, inseguridad, crisis de gobernabilidad).

Un elemento clave de todo este proceso puede reconocerse en los indicios más que evidentes de un retorno paradójico del Estado que, "parapetado en apelaciones emotivas a un nacionalismo trasnochado"[6] y simultáneamente, en la extraña y emergente geometría de una corresponsabilidad global,[7] va a reactivar su rostro más temido: el represor y policíaco. De manera particularmente dramática para América latina, el rostro policíaco del Estado que había sido "sometido" con relativo éxito por las incipientes democracias modernas a lo largo de nuestra geografía, ha encontrado en la crisis del proyecto neoliberal y en el "nuevo" desorden global, renovados bríos para mostrar con fuerza su brazo represor. Es decir, las interpretaciones dominantes tanto políticas como jurídicas sobre estas crisis han proporcionado un respiro[8] a varios Estados nacionales latinoamericanos –fuerte-

5. Sugiero a este respecto, el excelente ensayo de Ana María Ochoa Gautier (2004).

6. Creo que un analizador importante de estas interpelaciones emocionales, disfrazadas de cientificismo, son por ejemplo los intrépidos "argumentos" que esgrime el doctor Samuel Huntington en su obra más reciente, sobre la identidad estadounidense y la plaga mexicana. Véase Huntington (2004).

7. Por ejemplo la simplista organización geopolítica del mundo en un "eje del mal" y un "eje del bien".

8. Pienso por ejemplo, en el fenómeno "Maras", agrupaciones de pandilleros que en El Salvador (y Estados Unidos) han servido de "coartada" perfecta para el impulso de medidas autoritarias como la "Ley para el combate de las actividades delincuenciales de grupos o asociaciones ilícitas especiales", de la Corte Suprema de Justicia de El Salvador, promulgada en el *Diario Oficial* 65, tomo 383,

mente cuestionados por su incapacidad frente a la ola creciente de inseguridad doméstica–. El imaginario "normalizado" después de los ataques de septiembre 11, empató con el sentimiento creciente de inseguridad e incertidumbre que venía expandiéndose en la región (y en el mundo) y ha generado el clima propicio para justificar cualquier exceso.

Al seguir la terminología del ex fiscal Ashcroft, con respecto a Guantánamo, la retórica de la lucha contra el terrorismo global proporcionó a los Estados nacionales la coartada perfecta para producir "zonas libres de derechos humanos".

Sin acallar el lenguaje mágico ni anular lo difuso en la percepción de una inseguridad creciente, la solución autoritaria con sus retóricas de seguridad redefine en distintas partes del globo las formas de la sociabilidad, es decir, el modo en que las sociedades se organizan y estructuran la dinámica cotidiana de la interacción.

La escalada de violencia en las ciudades del continente; la precarización laboral y su correlato en una informalidad que gana en legitimidad al mismo tiempo que se convierte en motivo de persecución legal; el mayor empoderamiento del narcotráfico y sus redes; las evidencias cotidianas de los efectos de un progreso ciego y sordo al ecosistema; el desdibujamiento de las instituciones modernas, constituyen "la materia prima" que va a re-encauzar tres pasiones fundamentales: el miedo, el odio, la esperanza.

Y esto acontece, en palabras de Remo Bodei (1995, pág. 363): "No en la securitas spinosiana, sino por medio de instituciones que organizan, de modo relativamente durable, la seguridad posible en la insecuritas que caracteriza el estado de excepción y la incertidumbre del futuro colectivo". Es decir, se acepta que la tarea y el desafío es el de producir "seguridad en la inseguridad"; esa es la demanda que se levanta como un murmullo creciente y atronador, para señalar, en su formulación, que la fa-

---

o la "Operación Mano Dura" y la ley antimaras, propuesta por el presidente de El Salvador, Francisco Flores, difundido en cadena nacional de radio y televisión el 23 de julio de 2003. También la convocatoria a la "Cumbre antimaras" entre los gobiernos de la región realizada en junio de 2005.

talidad, el destino trágico, han tocado fondo y han alcanzado al ciudadano que recela de sus derechos y repudia sus obligaciones, para refugiarse en su papel de víctima.

Indudablemente, con los indicadores a mano, no es posible asumir una posición de superioridad moral frente a una "razón ciudadana", que habitada indistintamente por el miedo, el odio y la esperanza, no logra distinguir entre las consecuencias estructurales del proyecto asumido y la responsabilidad fáctica del colapso que es atribuido a unos "otros" que, en la lucha por acceder a un mínimo de seguridad precaria, son elevados a la categoría de monstruos.

FRESCOS CONTEMPORÁNEOS

El fresco es una técnica pictórica que cobró popularidad en el temprano Renacimiento, dado que su sencillez (la utilización de colores disueltos en agua de cal en una superficie preparada, como un muro) posibilita trazar dibujos previamente ejecutados (sinopia) por zonas; su inconveniente es que el retoque al fresco es muy difícil y ello obliga a trabajar muy rápido.

Me ha parecido que "el fresco" metaforiza de manera ilustrativa las posibilidades y dificultades que enfrenta el análisis cultural para trazar en una "superficie preparada" (en este caso la discusión y comunicación de las ideas), el "dibujo previamente ejecutado" que supone el registro etnográfico y el método hermenéutico sobre las realidades sociales que toma por objeto de reflexión. Aunque "fresco" designa la técnica, se utiliza para nombrar los murales pintados a gran escala.

Me propongo trazar un fresco que articula tres "zonas" sociales que aunque se intersectan en términos del imaginario social, suelen ser percibidas, pensadas, visibilizadas de manera aislada, como si no tuvieran relación entre sí. Este "fresco" proviene de mi trabajo etnográfico y resume con trazos rápidos la atmósfera de violencias que acosan, de distintas maneras, a los actores sociales.

Escena uno: Juan González se despertó esa mañana convencido de que su posición al frente de la Cámara de la Construcción

le otorgaba un beneficio adicional para impulsar la reforma federal en torno a la disminución de la edad penal. Pensó en sus hijos adolescentes y en su esposa, víctima por tercera vez de un asalto a mano armada mientras cumplía, amorosamente, con sus labores de ama de casa. Juan, exitoso empresario, alejó de su mente las dudas y no se permitió pensar en los obreros jóvenes que en las semanas pasadas habían quedado sin empleo efectivo. Concentró su atención en la última conversación con sus colegas: la necesidad de atajar la violencia callejera a como diera lugar y la importancia crucial de incidir en el cambio de la ley para inculpar penalmente a los menores. Menores habían sido los que robaron la fábrica de uno de sus socios; menores, los que asaltaron a su esposa a punta de pistola; menores, los que violaron a la amiga de su hija al salir de una disco. Sin ninguna duda que empañara el horizonte, pero con un miedo inexplicable instalado en alguna parte de su cuerpo, indescifrable, el empresario Juan González hizo sentir a los diputados de turno el peso de su nombre y de su fortuna.

Escena dos: Ernestina apagó las luces y con un gesto resignado se fue a dormir. Esa mañana, su hijo menor, apenas de diecisiete años, fue detenido en medio de un impresionante operativo policíaco. Al acostarse en su vieja cama, trató de resistir las imágenes de su hijo tirado en el piso, esposado y con un hilo de sangre corriéndole silenciosamente por la boca, a la par que una mueca como de pregunta iba abriéndose paso en su rostro prematuramente envejecido. Ernestina peleó, como pudo, contra la propia culpa. Se lamentó de sus quejas de mujer sola, y sola frente a lo duro de la renta, de las colegiaturas de los más chicos, se lamentó de su propia debilidad y se culpó: Guillermo estaba ahora en la cárcel por su maldita culpa, porque no supo hacer rendir los dineritos del trabajo de su hijo mayor y los suyos propios como ama de planchado en distintas casas. Ernestina trató de dormirse y, en el intento, su propio nombre se le fue borrando y se le olvidaron las palabras para decir que su muchacho era bueno, tal vez un poco confundido. Se fue tranquilizando, pero un miedo sordo le comía las ideas y las ganas de estar viva, desde bien adentro.

Escena tres: Guillermo se moja la cara para sacudirse los temores. Sabe que tiene pocas opciones y que de ésta no lo salva ni

su edad. Pero no se vale aceptar ningún temor, él es el duro entre los duros, y en las películas anticipadas que se contaba a sí mismo sobre su propia muerte, se veía cayendo interceptado por las balas de la policía, heroico, sangrante, silencioso, sabio. Nunca Guillermo se preparó para ser capturado, para ser sometido a la vejación de una pinche psicóloga buena onda que llenaba papeles al tiempo que le daba palmaditas en la pierna, como diciéndole "yo te entiendo"; no se imaginó que en el centro de detención para menores, los más pequeños lo iban a erigir en árbitro de sus peleas, a él, semejante veterano, endurecido a punta de pistolas y de puntas; a él, lugarteniente del mismísimo señor. Qué humillación, pensó Guillermo, qué jodida la vida que lo obligaba a aceptar el papel de un menor inadaptado, como decía la psicóloga buena onda. Qué terrible no poder morirse como corresponde, sacando el cuerpo a la intemperie, peleando hasta el último aliento, perdiéndose en una cortina de puro plomo macizo, como Macizo era el apodo de su jefe. Guillermo tenía miedo de no estar a la altura de los relatos de su propia muerte que propagó por el barrio y sí, muy allá, en el fondo, tenía miedo de su mamita y quizá, tal vez, de que su jefecita linda hubiera entendido mejor su muerte, que este exilio pendejo que lo condenaba a una culpabilidad incómoda y muy poco, poquísimamente heroica.

¿Cómo mirar, es decir, cómo estar en condiciones de entender los múltiples "frescos" que enfrentamos cotidianamente en sociedades sacudidas al extremo por una excepcionalidad que a fuerza de repetirse se convierte en normalidad? Pero, especialmente, cómo entender que cada una de las escenas percibidas de manera aislada, como fragmentos de una realidad que miramos cotidianamente, son elementos que se articulan en un relato continuo que detona las mismas pasiones, miedos, odios, esperanzas, pero que engendra respuestas y programas de acción diferenciados.

DESESTABILIZAR LA MIRADA

Las tres "escenas" que he seleccionado aquí para pincelar este "fresco" aluden a problemáticas que parecen distintas, pero

que colocan al centro de la reflexión un solo problema, el de las relaciones entre normalidad y anomalía, que a mi juicio sintetizan uno de los más graves problemas que enfrenta la sociedad en su camino hacia la reconfiguración del proyecto moderno, y uno de los más fascinantes desafíos intelectuales para las ciencias sociales y las humanidades, el de los procesos, dispositivos, lógicas y codificaciones que generan en las comunidades la idea de "normalidad", y, en consecuencia, la imaginación[9] en torno a la anomalía.

La anomalía ha sido una clave fundamental en mi trabajo. Como estrategia analítica, considero que ella opera dos desplazamientos fundamentales para el pensamiento: de un lado, nos vuelve capaces de colocar la norma y el consenso como textos disciplinarios que distribuyen y prescriben la "razón buena" y proscriben la "razón mala"; y de otro lado, la anomalía permite revisar los criterios de "normalidad" con los que una sociedad particular, histórica, situada, opera y, de manera fundamental, toca, en lo profundo, el espacio de apertura social y capacidad de procesamiento frente a los "eventos" irruptivos. Así la anomalía nos coloca de frente a la pregunta por la "tolerancia" y la democratización que, desbordando los márgenes restringidos de lo electoral, nos habla de la cabida que la diferencia tiene, no como exotismo políticamente correcto, ni como cuota de acción afirmativa, sino como espacio de negociación para la coexistencia de las diferencias.

Indudablemente la solución de continuidad en el fresco seleccionado reposa en buena medida en la capacidad de un intérprete cuya función sea la de arrojar cierta luz sobre las "razones" de tres lugares sociales que parecen incompatibles en términos de diálogo social; lo difícil del caso es que ese intérprete suele centrarse en una de las voces involucradas y tiende a contarnos y hacernos ver la historia desde uno de los ángulos implicados. Desde la lógica mediática, por ejemplo, el empresario del "fres-

9. Que como sabemos con Arjun Appadurai no es un artilugio para escapar, sino "un escenario para la acción" (2001, pág. 23). Ello explicaría por qué la raza, el género, la edad y otras "diferencias" se constituyen en emblemáticos estandartes para la desigualdad. La dimensión productiva de los significados y los símbolos es un tema nodal para entender las relaciones sociales.

co" sería leído o bien como portavoz indiscutible de los dominantes y de manera naturalizada se le atribuirían un conjunto de comportamientos autoritarios y selectivos, y se le privaría de cualquier duda frente a su posición de poder, o bien, como representante de las buenas conciencias; la madre del relato sería ubicada en el papel de la víctima propiciatoria, y sin mayores trámites elevada a rango de "dato de color", anécdota emocional y corroboración de la miseria. Así, el joven del "fresco" ocuparía el lugar central de la anomalía, no sólo por sus características de personaje liminal e irruptivo, sino especialmente por su resistencia a ser leído bajo la óptica criminalizadora y a su negativa de aceptar el rol de "desviación" asignado no sólo por el discurso del poder sino por el discurso conciliador y terapéutico que priman en la sociedad.

Pero más allá, la pregunta de fondo es qué logra mirar la mirada que mira; dónde recae la anomalía, qué ejes de lectura comandan su atención sobre ciertos aspectos de lo real social.

Cada una de las escenas del fresco planteado cuenta con sus propios simpatizantes, y ello no es banal. El "simpatizante" es una interesante categoría social que habla de aquellos que se colocan frente a la agenda pública, la que cotidianamente interpela su subjetividad, poniendo a funcionar sus propios filtros culturales (y de clase) para reconocer a "sus iguales" y desmarcarse de "los otros, los anómalos". Pero sucede que "el simpatizante" no es una categoría aleatoria, producto del azar; se trata, fundamentalmente, de una categoría social que emerge en el complejo entramado cultural en el que se disputa "hasta las últimas consecuencias" el derecho a simpatizar o disentir de una realidad que nos atañe, y ello no ocurre de manera casual, se verifica atado al conjunto de constreñimientos o márgenes de acción que las formas distintas de pertenencia cultural confieren.[10]

El simpatizante del "empresario" tenderá a visualizar a "Guillermo" como el operador de la catástrofe y a su "madre", como

10. En un trabajo de corte etnográfico he probado de maneras distintas la tendencia de la gente (de los actores sociales) a colocarse de manera decidida desde un punto de vista, una mirada que tiende a reproducir las regularidades que aquí describo.

insuficiente, incompleta o falible filtro o contención para la violencia. El simpatizante de la "madre" tenderá a anular la figura de poder representada por el "empresario" y colocar al centro, más que una disputa de posiciones de clase, la idea de la normalidad, es decir, las acciones del poder serían miradas como intentos de normalización y el joven visto con cierta conmiseración como una anomalía tolerable. Mientras que el simpatizante de "Guillermo" tendería a centrarse en la figura del "joven violento" como un vengador, como un (anti)héroe justiciero, y los héroes para cumplir con su papel deben desanclarse de todo constreñimiento objetivo, y por ende la mirada que mira a "Guillermo" no puede ver a su "madre", ni siquiera al "empresario", porque hacerlo implicaría arrancar al "héroe" de su condición liminal y por ende, anómala.

Es posible entonces señalar que la construcción de la noción de anomalía no es homogénea y ella está atada a complejos procesos sociales y simbólicos que modifican la mirada anclada a su vez a los distintos tipos de "pertenencia" de los actores (de nacionalidad, de género, de clase, de religiosidad, etc.), facilitando la emergencia de comunidades interpretativas en las que resulta difícil manejar la idea del "fresco", porque ello implica arriesgar las certezas con las que opera "el simpatizante".

Casi cien años después de que Descartes escribió su *Tratado sobre las pasiones*, David Hume, interesado en los mecanismos regulares y las leyes que gobiernan las pasiones, escribe su *Disertación sobre las pasiones* (1990).

La teoría de las pasiones de Hume distingue causas y objetos, lo que resulta sumamente relevante para comprender el modo de operación de éstas. La "causa" sería aquella idea que las excita, mientras que "el objeto" es aquello a lo que dirigen su atención, una vez excitadas.[11] Me interesa destacar aquí la noción de "objeto de atribución", en tanto, nos dice Hume, éste es siempre producido por la propia pasión, lo que permite desestabilizar la idea positiva de que motivo (causa) y objeto de la pasión son la misma cosa, en este caso las emociones subjetivas movilizadas

11. Véase el interesante estudio introductorio a la *Disertación sobre las pasiones* realizado por José Luis Tasset Carmona (Hume, 1990, págs. 23-27).

por la historia entrelazada del fresco que nos ocupa. En otras palabras, el concepto de "objeto de atribución" de Hume resulta fundamental para comprender los mecanismos a través de los cuales las pasiones detonadas buscan un "objeto" al cual atribuirle los motivos de la pasión. Entonces, la "anomalía" es un objeto perfecto para dotar de sentido, explicación, dirección y justificación a aquello que desestabiliza la comprensión históricamente situada y socialmente producida de lo que se entiende por normalidad.

Estamos aquí frente a un sistema filosófico más "antropológico" que el cartesiano, en tanto Hume reconoce la importancia de "la percepción" y, en segundo lugar, la importancia que el pensador intuye que hay en lo que, contemporáneamente, podríamos denominar como "variaciones de la cultura". Interesa traer a la discusión los componentes "socio-antropológicos" de la teoría de Hume, en tanto en sus planteamientos hay una preocupación explícita por el papel que la sociedad –como instancia de socialización y como espacio de cultura– desempeña en lo que voy a llamar "la administración social de las pasiones".

¿Quién administra hoy las pasiones? Indudablemente a lo largo de la historia han sido varias y diversas las instancias sociales reguladoras de las pasiones "buenas" y de las pasiones "malas".

Jean Delemeau, el gran historiador del miedo en Occidente, dirige su atención a lo que el autor llama "medios de difusión de los terrores escatológicos" (1989, pág. 324) y su papel en la ascensión del miedo, posible en buena medida por las transformaciones históricas en el siglo XV, frente a los siglos precedentes "demasiado rural[es], fragmentado[s], ignorante[s], para ser permeado[s] por las intensas corrientes de propaganda" (*ibid.*). Aunque Delemeau no lo enfatiza, es la ciudad (la multitud reunida) y es la imprenta (el incipiente acceso a la "información") lo que detona las condiciones para que un miedo acumulado y sedimentado a lo largo de cuatrocientos años estalle en el imaginario colectivo.

Quizás estos planteamientos me autoricen a colocar hoy la importancia central de los dispositivos mediáticos –la televisión principalmente, el cine, la radio, las revistas– no sólo en la "propagación" de las pasiones, sino espacialmente su trabajo en la administración de éstas. Todos estos dispositivos ingresan, excluyen, califican, tematizan distintos registros de habla que, jun-

tamente con las imágenes, tratan de producir un pacto o contrato de verosimilitud que indicaría que, al "mirar todos juntos", miramos lo mismo.

El (aparente) saber experto de los medios produce un conjunto de narrativas fragmentadas sobre lo real, donde se resalta de manera episódica la escena social y sus dramas. Interpela la subjetividad desde un lugar específico de la narración en una reducción de la complejidad, lo que tiende a fijar al "simpatizante" en sus certezas, facilitando la emergencia de "objetos de atribución" que, se asume, son causa, motivo y consecuencia de la pretendida homogeneidad de un orden social.

Dice Hume "nada excita con mayor fuerza una afección que ocultar una parte de su objeto envolviéndolo en sombras, las cuales, al mismo tiempo que dejan ver lo suficiente para disponernos a favor del objeto, dejan aún algún trabajo a la imaginación. Además de que una incertidumbre acompaña siempre a la oscuridad, el esfuerzo que hace la imaginación para completar la idea despierta los espíritus, y proporciona una fuerza adicional a la pasión" (*ibid.*, pág. 149). El papel que Hume otorga a "la mirada" cobra en esta cita toda su importancia, imaginación e incertidumbre cumplen un papel fundamental en el manejo mediático de lo real. Al resaltar ciertos aspectos y ocultar otros, al develar, al insinuar, al silenciar, los medios contemporáneos no sólo abonan el terreno para la modulación de las pasiones, sino que proponen cotidianamente unas políticas de la mirada, podría decirse, una pedagogía de la mirada que incrementa las dificultades para la comprensión multidimensional de la vida social.

Por ello, quizá, la "desestabilización" de la mirada es una tarea que demanda producir, o más bien restituir, las articulaciones políticas y simbólicas que ineludiblemente atan las distintas escenas que componen los frescos contemporáneos. Aprender a mirar de otros modos, puede tal vez, ayudarnos a salir de esa "reprensible posición de espectadores".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appadurai, Arjun: *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires, TRILCE/FCE, 2001.

Bodei, Remo: *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
Delemeau, Jean: *El miedo en Occidente*, Madrid, Taurus, 1989.
Hume, David: *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*, Barcelona, Antrhopos/Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
Huntington, Samuel: *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad estadounidense*, México, Paidós, 2004.
Löwy, Michael: "Las formas modernas de la barbarie", *Metapolítica Nº 28*, México, marzo-abril 2003, págs. 38-46.
Mafessoli, Michel: *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria, 1990.
Martín Barbero, Jesús: "Jovenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en Humberto Cubides, María Cristina Laverde y Carlos Eduardo Valderrama (comps.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central y Siglo del Hombre Editores, 1998.
Ochoa Gautier, Ana María: "Sobre el estado de excepción como cotidianidad. Cultura y violencia en Colombia", en Alejandro Grimson (comp.), *La cultura en las crisis latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2004, págs. 17-42.
Ramonet, Ignacio: *La golosina visual*, Madrid, Debate, 2000.

3. LAS SUBJETIVIDADES EN LA ERA DE LA IMAGEN: DE LA RESPONSABILIDAD DE LA MIRADA

Leonor Arfuch

¿Poderes de la imagen? [...] el poder de la imagen la instituye el autor, en el sentido más fuerte del término, no por el incremento de lo que ya existe sino por la producción en su propio seno: "Acto creador que hace surgir algo de un medio nutricio y que es el privilegio de los dioses o de las grandes fuerzas naturales".

(Émile Benveniste, El vocabulario de las instituciones indoeuropeas),
Citado en Louis Marin,
Des pouvoirs de l'image.

¿Por qué la fascinación? Ver supone la distancia, la decisión que separa, el poder de no estar en contacto y de evitar la confusión en el contacto. Ver significa, sin embargo, que esa separación se convirtió en encuentro. Pero ¿qué ocurre cuando lo que se ve, aunque sea a distancia, parece tocarnos por un contacto asombroso, cuando la manera de ver es una especie de toque, cuando ver es un contacto a distancia, cuando lo que es visto se impone a la mirada, como si la mirada estuviese tomada, tocada, puesta en contacto con la apariencia?

Maurice Blanchot,
El espacio literario.

Ustedes se preguntarán el porqué de dos epígrafes para una sola exposición. Ellos señalan un desdoblamiento –algo así como "senderos que se bifurcan"– un cierto trayecto que va de la pri-

mera parte del título "Las subjetividades en la era de la imagen" a otro, quizá más específico y que se corresponde con la segunda parte: "De la responsabilidad de la mirada". Entre ambos espacios –y bajo ambas partes del título– va a desarrollarse este artículo.

¿Poderes de la imagen? Tanto se ha hablado de ello que ya no sabemos bien qué se quiere decir, aunque podemos ensayar diversas traducciones: poder creador, instituyente, de persuasión, de veridicción, de perturbación, de identificación...

Poder paradójico, si se quiere, aplicado a algo cuya etimología conlleva la idea del reflejo, la imitación, la representación, [imitor-aris- ari = imago, copiar, reproducir, fingir, tomar como modelo/representación, apariencia, reflejo, semejanza, idea], pero que señala el sentido –coincidente con la primera parte del título– de hablar de "subjetividades en la era de la imagen": subjetividades conformadas, configuradas, en ese proceso de creación.

Pero la imagen no es solamente visual, sino también –y tomando otra de sus acepciones clásicas– la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un "imaginario social" (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una "identificación imaginaria" (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.

Si nos remitimos a la mirada –que es lo que nos convoca en este seminario– podríamos decir que lo que singulariza a esta "era" es justamente la aparición: el verlo todo, desde la escena política de la democracia a los avatares de la sociedad, desde los acontecimientos más terribles a las escenas más recónditas de la intimidad. Así, la "revolución tecnológica", como se ha dado en llamar, provee cada vez nuevos medios para desplegar esta pasión desorbitada de "ver" –ligada, quizá no con toda justicia, al "conocer"–, como una especie de "ojo universal", omnisciente, que no solamente llega –con las cámaras de toda especie– cuando se produce el acontecimiento sino que está siempre allí, alerta, para mostrarlo en su desencadenamiento, aunque éste sea tan inesperado como inimaginable: el tsunami, el ataque del 11 de septiembre.

Una época paradójica, donde la desmaterialización de las redes, el anonimato y la distancia se compensan con cada vez más enfáticos "efectos de real" en los distintos medios de comunicación: realidad virtual, *reality show*, imágenes "sin editar", cámaras ocultas, entretelones, verdades "por boca de sus protagonistas", exhibición sin límites de la intimidad, confesiones, revelaciones, a lo que se suma una notable expansión de lo que he llamado el "espacio biográfico", que comprende tanto los géneros canónicos –biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, testimonios y relatos de vida– como sus incontables mezclas e hibridaciones: autoficciones literarias o cinematográficas, experimentación autorreferencial en las artes visuales o en Internet, como en el caso de los weblogs, etc. En esta aceleración sin pausa, palabras e imágenes se disputan la primacía, el impacto del decir o del mostrar –aunque sabemos ya, por una ley semiótica comúnmente aceptada, que el decir es mostrar.

Sin embargo, esta búsqueda de proximidad –esa distancia mínima del cuerpo o la palabra que desde antiguo ronda la idea de verdad– no es nueva, se ha venido gestando a la par de la subjetividad moderna, acompasada a la distinción misma entre público y privado, casi como su condición paradójica: un mundo interior que debe abrirse a la mirada de los otros para existir –y aquí el nacimiento mismo de los géneros autobiográficos– y a su vez, la ajenidad del mundo que debe ser interiorizada, domesticada, traducida, apropiada en tramas comunes de significación.

Ésa fue, precisamente, la promesa fundante del género de la información: aprehender la realidad esquiva, "traerla a casa" sin alteraciones, con la fuerza performativa del "esto ocurrió". Fuerza de la palabra y de la imagen –primero la fotografía, luego el sinfín de las pantallas–, que sobrevive incluso a la inflación actual del comentario, a la manipulación tecnológica y a nuestra propia condición de receptores avezados: ningún saber crítico se impone a la inmediatez de la "noticia", su carácter súbito, su obligada demanda de visualización.

La cercanía de la voz del sujeto –y por ende, de su "propia" experiencia– es sin duda uno de los registros ponderados en el afianzamiento de las tendencias que venimos señalando. De ello da cuenta la notable multiplicación de las voces, célebres y comunes, glamorosas y no tanto, que aparecen en los diversos gé-

neros discursivos que hemos mencionado. Proximidades de la voz y del cuerpo que desagregan la entidad abstracta del "público" o el "actor social" en un sinnúmero de historias particulares, donde la rutinización y el infortunio parecen ganar terreno al modelo estelar. Quizás en esta clave puedan leerse el docudrama, el *talk show*, el *reality show* –así como la personalización de la crónica roja en el noticiero–, que compiten por el favor del público con los géneros ya canonizados de la ficción. Al margen de esta pugna, unos y otros géneros, más o menos "verídicos", configuran las subjetividades de la era de la imagen. Ya lo decía el gran teórico ruso Mijail Bajtin hace varias décadas: "Aprendemos a vivir a través de las novelas, el periodismo, las revistas, los tratados morales –hoy diríamos, la autoayuda– más que por la propia experiencia".

Sin perjuicio de esta investidura imaginaria de la experiencia –una experiencia que, aun en sus acentos más íntimos, es siempre social, dialógica– la mirada parece hoy desafiada por un exceso simbólico, un "más allá" de lo real –tomado también en su acepción psicoanalítica, de lo imposible, lo irrepresentable– con la puesta en escena de los cuerpos bajo todas sus modalidades, desde la intimidad sacralizada del "hogar" a la pornografía o a los efectos aterradores de la catástrofe. Una mirada que difumina –y contraría– los viejos límites entre lo público y lo privado.

En lo que hace a la escena íntima, son los medios de comunicación y especialmente la televisión los que han tomado a su cargo, de modo prioritario, la construcción pública de una "nueva" intimidad que se ofrece como un consumo cultural fuertemente jerarquizado. Están, en esa nueva intimidad, por supuesto los diversos modelos de "novela familiar", incluso –aunque minoritariamente– los que contrarían la "norma" heterosexual, la gama completa –y estereotípica– de los avatares de la domesticidad, desde el decálogo de usos y costumbres a la decoración, de los preceptos elementales de la nutrición a la cocina gourmet de alta sofisticación. La interioridad física y emocional se cultiva tanto desde la salud –cuyo desfile de "expertos" es abrumador– como desde la gimnasia, la meditación, el yoga y toda suerte de "tecnologías" próximas del foucaultiano "cuidado de sí", incluida, por supuesto, la confesión de los más íntimos pecados (de los otros). Mención aparte merece la sexualidad, transitada desde la

medicina o la consultoría –las confesiones de *Cosmopolitan* aúnan, emblemáticamente, el "consejo experto" y la confesión– a la ficción "testimonial" –*real sex*– o las "instrucciones de uso" del tipo *Sex and the city*, sin contar la chismografía instituida con rubro fijo u ocasional. Un paso más allá, el sexo se ofrece –para todo público– en las múltiples formas de la pornografía "soft" y "hard", sumado a una especie de desencadenamiento verbal y visual apto para toda circunstancia, que no vacila en infringir el "horario de protección al menor".[1]

La variante del *talk show*, por su parte, introduce la palabra, como un don terapéutico –la "confesión"– y pone en escena a menudo la miseria sexual, el arrebato pasional y la agresividad física, tanto como la frustración y la soledad, dos aspectos "fallidos" de una intimidad cuya realización plena se ve siempre en relación con una afectividad compartida. Todo un abanico de vidas incumplidas según los preceptos de la época –matrimonio feliz, armonía familiar, éxito profesional, confort, sociabilidad– se despliega así "bajo los ojos", apuntando a la identificación imaginaria del "podría ser yo", pero también, simbólicamente, a la modelización del deber ser. Un "deber-ser" tomado a su vez a cargo por la publicidad, uno de los rubros más significativos en cuanto a la configuración de la intimidad, que opera transversalmente –y valorativamente– en todos los registros: la casa/hogar y

1. En su ya clásica *Historia de la sexualidad* (tomo I) Michel Foucault (1991) analizaba esta compulsión a "decirlo todo sobre el sexo" pero a través del tamiz de la "sexualidad", un significante que le otorga jerarquía científica –y de este modo "encapsula" su poder liberador–, como una "hipótesis represiva" que, desde fines del siglo XVI, viene operando en un régimen de "poder-saber-placer", cuya puesta en discurso es al mismo tiempo una incitación creciente y una normalización de usos, valoraciones y prácticas. En este marco, la confesión (cristiana) fue –y sigue siendo– la matriz que rige la "producción verídica" sobre el sexo, aunque considerablemente transformada: una escena típica de esa transformación es justamente, médica, la otra, terapéutica (psicoanálisis incluido), y –sin dejar afuera el poder de policía del Estado (en su sentido amplio: técnicas, administración y control)–, podríamos afirmar que los medios, en su dimensión "globalizada" constituyen hoy una escena privilegiada, cuya "flexibilización" no escapa sin embargo a la lógica del reforzamiento del autocontrol. Sobre el concepto del "cuidado de sí", en su raigambre clásica, griega y romana –que no disocia la atención placentera al cuerpo de la del espíritu– y su contraposición histórica con el "conocimiento de sí". Véase Foucault (1990).

la serie ilimitada de sus implementos, las delicias de la vida familiar, los sentimientos de identificación y pertenencia –grupal, barrial, nacional, generacional–, la identidad personal y la relación con los otros, las imágenes idealizadas –sexuales, corporales, profesionales–, las agresiones, las pulsiones, los ritos de pasaje, y sobre todo esos "rasgos típicos", reconocibles, "virtudes y defectos" que hacen a un imaginario común.

De este modo, y quizá paradójicamente, la esfera de la intimidad se intensifica como la más "real", como un valor a preservar frente a la indeterminación de lo colectivo, y al mismo tiempo es expuesta en su radical fragilidad, tomada a cargo tanto por la modelización social como por la jurisprudencia –violencia doméstica, maltrato y abuso infantil, acoso sexual, etc.– y la terapéutica, del psicoanálisis a las variadas modalidades, grupales o individuales, de intervención. Una vulnerabilidad que, para Laurent Berlant, deriva justamente de la tensión irresoluble entre el deseo y la normativa, entre la habitualidad y el (des)conocimiento: pese a que en nuestras sociedades "tener una vida" equivale a "tener una vida íntima", nadie sabe en verdad cómo vérselas con la intimidad aun cuando se pueda opinar sobre los problemas de los otros. De ahí la fascinación por esas escenas ajenas y propias de la "intimidad pública", con sus fantasías, utopías, conflictos y ambivalencias.

En cuanto al otro aspecto que señalábamos –la catástrofe, el horror de los cuerpos– es quizá donde se hace más evidente que la globalización ha cambiado radicalmente el régimen de visibilidad: la inmediatez, la ubicuidad, el "directo" absoluto parecen ser ahora los rasgos predominantes. Casi inadvertidamente nos fuimos acostumbrando a tener en la pantalla una sintonía global, a ser espectadores "en tiempo real", no sólo de los acontecimientos programados –bodas reales, mundiales de fútbol, entierros ilustres– sino también de aquellos inesperados, temidos, trágicos, cuyo impacto quizá nadie quiso ni pudo siquiera imaginar: catástrofes, accidentes, guerras, atentados, enfrentamientos, desastres naturales, violencia, represión... La escena cotidiana, ese momento que quizá compartimos en la mesa familiar, se transformó, subrepticiamente, en una "vidriera" donde circulan, sin solución de continuidad, todos los conflictos y miserias del mundo.

Y aquí hay una pregunta reiterada: ¿es nuestra época particularmente catastrófica o es justamente esa cercanía de la globalización, que pone todo bajo los ojos? Casi cederíamos a la tentación de decir: las dos cosas, y quizá no esté del todo mal, pero ante la imposibilidad manifiesta de demostración de lo primero, podemos intentar argumentar respecto de lo segundo.

Habría, según creo, dos aspectos íntimamente relacionados: uno, ya mencionado, la revolución tecnológica, que ha hecho realidad lo que hasta hace poco era ciencia-ficción, llevando la comunicación a un rango orbital casi ilimitado: miramos y somos mirados con un énfasis que resulta por lo menos inquietante.

El segundo aspecto es retórico, estilístico, tiene que ver con los dispositivos cambiantes de los géneros discursivos, sus hibridaciones, las nuevas formas de decir y mostrar. Aquí juegan tanto las tecnologías, que hacen posible cosas impensadas –las cámaras digitales a bordo de los tanques en la guerra de Irak, por ejemplo, postulando una equivalencia semiótica entre invadir y filmar–, como la sensibilidad de la época, a la que también aludimos, hacia todo lo que sea voz, testimonio, autenticidad, "vida real". Por eso quizá volvió a esos desolados escenarios la figura mitológica del corresponsal de guerra.

Del mismo modo, frente a otros escenarios menos espectaculares, violencias y tragedias locales, accidentes, infortunios, sucesos cotidianos que exponen igualmente la fragilidad del vivir, el delgado umbral que nos separa de la desdicha, la imagen se impone no sólo en pretendida simultaneidad con los hechos sino, sobre todo, como garantía de su repetición: los infinitos replays que volverán a hacer vivir –y morir– bajo los ojos. Aquí también –como en la guerra– el reportero correrá con el micrófono en la persecución del llanto y de la angustia. La fotografía, por otra parte, estará siempre allí, en la página gráfica o virtual, con su propio mandato de repetición –y fascinación–, con la tensión pragmática, compartida, por supuesto, con la pantalla, entre lo que da a ver y lo que pide de nuestra mirada.

Son justamente esas formas –esos dispositivos políticos– de visualización, que no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos, las que hacen a una habitualidad aterradora. Una atracción fatal sobre la imagen que nos toca en cada vida singular, en una cadena de identificaciones. Y

aquí, contrariamente a algunas ideas sobre la "saturación" o el adormecimiento visual que produciría el flujo continuo en la "era de la imagen", no creo que, como uno de sus "efectos", dejemos de ver o de sentir –difícil indiferencia ante la atrocidad, la miseria, la muerte innatural– sino más bien que cada nueva imagen alimenta un estado de indefensión, de impotencia, una especie de "inseguridad global" cercana al fatalismo, algo así como "lo que (me) tenga que suceder, sucederá...". Estado que también podría verse como correlato de la "guerra perpetua" o como una vuelta de tuerca sobre el miedo, uno de los dispositivos de control social.

En su libro *Ante el dolor de los demás*, y superando su propia postura anterior sobre el efecto anestésico de la repetición, Susan Sontag (2003) rescataba el valor de la fotografía para dar cuenta de los efectos devastadores de la guerra –entre otros horrores– y despertar genuinamente la potencialidad moral de un significante a veces desdeñado, la compasión.

Básicamente en acuerdo con esta idea, que conlleva la posibilidad de la revelación, siempre sorprendente y estremecedora, de las atrocidades humanas, y una indignación activa contra ellas, hay, sin embargo, respecto de las formas de esa revelación –y en particular en los medios audiovisuales–, un dilema: qué mostrar, cómo, cuándo y, muy especialmente, cuánto.

Esta detención sobre las formas no es caprichosa. Como en todo relato, la puesta en forma es puesta en sentido y la imagen –su selección, su temporización, su sintaxis– teje una trama, es esencialmente narrativa. Lo que le falte estará dado justamente por la contextualización, la explicación, la argumentación; lo que le sobre –en cuanto a su impacto traumático– requerirá precisamente de la contención. Es allí donde la escena global –y local– de la información, de la noticia, de la "construcción del acontecimiento" pierde todo cauce, se desboca, es presa de una inercia maquínica, más allá de la manipulación –en su acepción ideológica o semiótica– y de las manos que efectivamente pulsan los teclados electrónicos de quinta generación. El "ritornello" deleuziano parece operar entonces en la repetición maníaca que torna al Origen, al momento iniciático de la primera vez: así los aviones sobre las torres hasta la exasperación, la gente arrojándose en el aire en giros imposibles, los chicos asfixiándose sobre

la vereda de Cromañón una y otra vez ante nuestros ojos despavoridos –y los de sus padres-, la imagen desgarradora de Darío Santillán agonizante ante sus verdugos, de nuevo, hoy, cuando se abre el juicio oral.

Hace poco, en la cadena de noticias española, una delegada de los familiares de las víctimas del atentado del 11 de marzo se presentaba ante una comisión legislativa para pedir por favor, en nombre de los suyos, que los medios dejaran de utilizar una y otra vez esas imágenes atroces –fuera de toda imaginación–, con fines políticos, de rating, de amarillismo y aun, con las mejores intenciones, como ejercicio de memoria. Que tuvieran, justamente, mesura y respeto, que cada repetición reabría las heridas y veían morir a sus deudos una y otra vez...

No es cuestión por cierto de darle a este punto sensible la forma hamletiana del "ver o no ver" ni de postular mecanismos de censura previa. Se trata justamente de hacer-ver –en el caso de los piqueteros asesinados por la espalda la imagen fue una prueba única, irrefutable– y también de su contrario, no hacer-ver. Límite impreciso de la visibilidad, de la aparición, que es tanto retórico como ético y político y que, como todos los límites, depende de la decisión, nunca está trazado de antemano ni vale para toda circunstancia.

Quizá, esa demanda de mesura y respeto señale también, sin proponérselo, la distancia insalvable de la representación, el carácter evasivo del acontecimiento, por definición irrepetible. Y aun, la diferencia entre el querer ver –el gesto voluntario por el cual siempre se puede retornar a la fotografía, el film, la palabra– y la imposición mediática, cuyo manejo es unilateral –nunca podremos, como en el "derecho de mirada" que proponía Derrida, ir a pedir que nos muestren lo que no mostraron y quizá deberían haberlo hecho, el revés de la trama, lo encubierto, lo que quedó fuera de la aparición, la desaparición.

Esta problemática también atañe a la cuestión de la memoria. Porque, pasado el momento de la "efectuación", la imagen guarda su vigencia como archivo, registro, prueba, testigo, documento. También allí se juega la duplicidad que conlleva la visualización, su impacto doloroso de remoción –quizá sobre el vacío de lo trágico que nada podrá colmar– y su potencia virtual de actualizar súbitamente un tiempo, alentar la rememoración –y qui-

zá también la discusión, que es una de las formas más firmes del no-olvido.

En la escena sensible de nuestra actualidad, en la dinámica perversa que asume muchas veces la mostración de nuestras reiteradas catástrofes locales, escena poblada además de otras imágenes que no dan descanso, de un ayer todavía hoy –álbum de familia de padres, hijos, nietos, para siempre incompleto–, y de muertes más recientes sin razón y sin justicia, vale la pena detenerse a pensar estas cuestiones, también desde el lado de la recepción. Preguntarse si el ver puede tener alguna relación con el saber y el hacer, no solamente como indignación o compasión sino también como responsabilidad de la mirada, como respuesta ética a lo que quizá nos "pidan" esas imágenes, aun en el exceso traumático de su repetición.

En esa responsabilidad –que es también una educación de la mirada– creo que, como educadores, tenemos un papel principal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foucault, Michel: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Buenos Aires, Paidós, 1990.

Foucault, Michel: *Historia de la sexualidad*, tomo I, Barcelona, Siglo XXI, 1991.

Sontag, Susan: *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.

Marin, Louis: *Des pouvoirs de l'image: gloses*, París, Seuil, 1993.

4. VER ESTE TIEMPO. LAS FORMAS DE LO REAL

Sandra Carli

La cuestión visual plantea hoy una serie de dilemas muy interesantes que remiten a cuestiones de orden filosófico, estético y político. En esta exposición me interesa detenerme en algunas de ellas, a partir de una interrogación del tiempo presente, que se condensa en la frase "ver este tiempo", y de una exploración –a través de algunos ejemplos– de lo que podemos llamar las "formas de lo real".

En algunas zonas de la reflexión filosófica contemporánea se vuelve a colocar en un lugar central la discusión sobre las fronteras entre arte y conocimiento, en particular en las ciencias sociales y humanas. Agamben (2001) entre otros, ha cuestionado el olvido de una escisión que se produjo en el origen de la cultura: la escisión entre filosofía y poesía, entre palabra poética y palabra pensante (pág. 12), como herencia del iluminismo del siglo XVII que ubicó en un lugar central el papel de la racionalidad en el pensamiento, dejando afuera algunos de los tópicos más ricos de la poética medieval (lo irreal, la teoría del fantasma, lo inasible, lo espectral, la imagen interna, etc.). Agamben plantea que "sólo si somos capaces de entrar en relación con la irrealidad y con lo inapropiable, en cuanto tal, es posible apropiarse de la realidad y de lo positivo" (*ibid.*, pág 15).

La cuestión visual parece traer nuevamente la inquietud por la relación entre poesía y filosofía, luego de la crisis de las fronteras de las disciplinas y ante el impacto de las perspectivas posmodernas en la reflexión sobre lo social. En forma más amplia esto se vincula a la nueva inmanencia de la cultura en lo social y con el pasaje de la diferenciación modernista de objetos y cam-

pos de conocimiento, a la des-diferenciación de la posmodernidad, en la que "el dominio estético [...] comienza a colonizar las esferas teórica y político moral" (Lasch, 1997, pág. 29). Pero también con el peso de la imagen como representación de la realidad y como medio de conocimiento de ella.

La pregunta de orden estético por las formas irrumpe en el pensamiento contemporáneo desde distintas vías. Si constituye un concepto clásico del arte, en realidad la cuestión estética en sentido amplio permea de manera particular la reflexión teórica sobre distintos campos y fenómenos (filosófico, político, cultural, etc.), destacándose tanto la teoría hermenéutica como la sociología de la cultura. Todo el debate planteado en torno a la representación (político, artística, etc.) y a su crisis, instala de manera paradigmática un nuevo interés por las formas, que excede las polarizaciones forma-contenido, o representación-realidad, al comenzar a plantearse la cultura como una "realidad de representaciones" (Lasch, 1997, pág. 30), que reclama explorar cómo las formas no son inocentes ni neutras en la construcción de lo real, aun en aquellas aproximaciones más realistas. Vieja sabiduría del arte y de la literatura que se traslada hoy a la reflexión sobre la cuestión audiovisual, de notoria importancia como modo de construcción de lo social.

Recordemos aquí la idea de la experiencia audiovisual como experiencia estética y la construcción visual de lo social (Barbero, 2002), que debería dar lugar a un pensamiento más complejo sobre la visualidad. Conjunto complejo en el que incluimos tanto la exploración de las producciones mediáticas como las producciones artísticas en sentido estricto.

La preocupación por las "formas" de lo visual, sin embargo, suele quedar desplazada, en detrimento de un peso de lo real, de la pregunta por lo real que lo visual parece canalizar de modo privilegiado (peso del contenido, del referente). Desde un falso "realismo", la cuestión de las formas queda encerrada en la experiencia de la contemplación del arte (cada vez más restringida como experiencia social) y negada como dimensión de análisis de toda la experiencia cultural contemporánea, sea ésta mediática, institucional o de lenguaje.

En *El alma y las formas*, Lukacs (2002) destacaba a principios del siglo XX cómo las formas habían sido el camino más

corto para la comprensión antes de la modernidad; afirmaba que "la relación con una composición, con algo devenido forma, es clara e inequívoca, aunque enigmática y difícil de explicar. Es el sentimiento lejano y cercano de la gran comprensión [...]" (págs. 99-100). En tanto las formas se habían convertido en un problema a partir de la modernidad. Se preguntaba "¿tiene sentido el concepto de forma desde la perspectiva de la vida?" (*ibid.*, pág. 21), y es esa interrogación la que lo condujo a explorar la poesía, la literatura y la pintura de su época. Esta pregunta puede ser recuperada como dimensión de análisis de los productos culturales heterogéneos del presente que forman parte de la escena audiovisual.

No interrogar cómo cierto pensamiento latinoamericano encontró en el ensayo la forma adecuada para una escritura sobre la nación, supone excluir de la reflexión en torno a la ideas la estrecha articulación entre pensamiento y escritura (véase Carli, 2002), entre forma y sentido. Ciertas imágenes sobre América latina sólo se constituyen en la superficie de la escritura ensayística.

La pregunta por las formas de lo real no debería plantearse como una pretensión de ennoblecer lo visible: John Berger (1998) señala que Courbet –como artista paradigmático del realismo en la pintura– rechazó la función del arte como moderador de las apariencias, como algo que ennoblece lo visible (pág. 178). La pregunta por las formas es la pregunta por los modos de construcción de lo real, de la representación de la realidad.

Más allá de estas cuestiones teóricas, la producción audiovisual contemporánea, en particular la producción mediática sobre las problemáticas sociales, parece estar atada a una supuesta legitimidad estética de lo real (en este caso: la realidad social), negando o simplificando el papel de las estrategias de construcción de lo real, desde el lado de la producción. Desde el lado de la recepción, el espectador queda colocado en una situación pasiva de contemplación de lo real, contemplación en muchos casos obscena en la que no es posible reflexionar sobre las formas de lo real, quedando eliminada toda experiencia de conocimiento que se enfrente al carácter a la vez cercano y desconocido (enigmático) de los fenómenos que nos rodean, de los hechos, de los sujetos individuales y colectivos.

Podríamos pensar que esta lógica predominante en los medios es una forma de des-estetización o en su reverso, un nuevo tipo de estetización, que niega su política visual. Lo real deviene espectáculo, la realidad es puesta en escena para un observador anónimo recluido en la intimidad del hogar. Más que iluminar, los medios intentan anular la opacidad de lo real, construyen el reverso de una epifanía, empobreciendo los fenómenos observados y empobreciendo la mirada del otro y su capacidad de interrogar y de interrogarse, de mirar pensando (véase Entel, 2005).

La cuestión de las formas de lo visual está vinculada entonces a la cuestión del realismo, debate que traemos aquí en tanto nos provee una serie de elementos y distinciones que permiten un abordaje crítico de lo visual. Tanto en la historia de la literatura como del arte, la cuestión del realismo fue un tópico central en el siglo XIX y XX que vertebró tendencias y posiciones contrastantes que se configuraron a la luz de procesos histórico-políticos. En términos muy amplios el realismo plantea la existencia del objeto como independiente del sujeto, pero el dilema es en todo caso la forma de relación que se construye con ese objeto. En el campo de las artes plásticas el realismo del siglo XIX se autocalificó como tal para diferenciarse de las posiciones idealistas (véase el *Manifiesto realista* de Gustav Courbet, 1855) y desde entonces es posible el realismo socialista, el llamado Nuevo Realismo, el realismo *cool*, etc. (Stremmel, 2002). Tal vez podamos recurrir a las imágenes de algunas obras de grandes pintores como Antonio Berni, Carlos Alonso o Carlos Gorriarena. En el campo de la literatura ocupa un lugar clave la llamada novela realista (criollismo y costumbrismo).

No interesa aquí detenernos en las manifestaciones históricas del realismo, sino en cómo la cuestión de lo real ha planteado en el terreno del arte y de la literatura un interés tanto por la relación con la realidad (es decir, la entrada de la sociedad al cuadro o la novela) como la interrogación sobre los modos de representación, en tanto el realismo supone también un método de representación (Stremmel, 2002, pág. 7). Tanto la tensión entre realismo e idealismo, como entre realismo y naturalismo, se plantea como resultado histórico pero también como preguntas a formular a la producción audiovisual contemporánea.

Podemos pensar entonces que la producción mediática, y en particular la producción mediática referida a la situación social, parece alinearse a una idea de realismo naturalista que asume una estética conservadora, recordando aquí cómo la abstracción acusó al realismo en la pintura por su carácter reaccionario (ibídem, pág. 23). La distinción entre realismo y naturalismo (que se plantea en la historia de la literatura) puede resultarnos útil: mientras en el realismo hay un relato del pasado, una narración, y los personajes se presentan a través de la acción y se relacionan por medio de un argumento, en el naturalismo predomina la descripción y se contemporiza todo, se reducen los personajes a objetos casi inanimados o componentes de vidas inmóviles. La visualización de lo social resulta hoy naturalista en muchos productos mediáticos, un naturalismo descarnado que a la vez colabora (al estar ausente la ficción pero también al negar la dimensión de lo inasible –planteada por Agamben– en la construcción visual) en una naturalización de la miseria y de la desigualdad, en una inmovilidad del presente, en un congelamiento del cambio y del movimiento.

La pregunta es, entonces, a partir de esta problematización de la cuestión de las formas y del realismo, cómo "ver este tiempo" y cómo interrogar las "formas de lo real" que se plantean en diverso tipo de productos. Cómo ver este tiempo en un contexto de des-espacionalización y de coexistencia de temporalidades disímiles, en el que se produce una tensión dramática entre la crudeza de lo real-social visualizado por los medios y la conciencia de un tiempo demorado en lo real, cuya fantasmática genera aquella experiencia de extrañeza identificada por Franco Rella, con resonancias de cierta caducidad en la Argentina. Un tiempo atravesado por la fantasmática del pasado, por esa irrealidad que está y no es visible pero es necesario registrar: los fantasmas de lo real ausente cuyas huellas tienen una materialidad.

Preguntarnos por las formas de lo real supone retomar algunas de las preguntas que formaron parte de la historia de la cultura (arte, literatura, poesía) para pensar la producción visual desde su heterogeneidad cultural posmoderna, desde la crudeza de la realidad social argentina y desde el lugar complejo y dilemático del que mira. A partir de algunos ejemplos argentinos me interesa entonces retomar tanto la pregunta por las formas como la pregunta por la representación de lo real.

I. CÓMO SE CONSTRUYE LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

Una amplia controversia generó el llamado realismo socialista, en la primera mitad del siglo XX, al producir una representación de la realidad política y desplazar al terreno estético la idea de regulación de un orden cultural-visual. Tanto los manifiestos del llamado "nuevo realismo" de las décadas de 1950 y 1960, como las críticas contemporáneas posteriores a la caída del bloque soviético, cuestionaron esa regulación, ese optimismo político trasladado a la pintura, esa falta de libertad expresiva del artista. Sin embargo, en todos estos movimientos estéticos, el trabajo de representación estaba asentado en la creencia en el papel del arte en la transformación social, sea desde una estética optimista-monumental o desde una estética menos optimista y más problematizadora. Los cuadros, las películas, la poesía, el cine, mostraron cierta épica, esencialista o no, de un tiempo histórico ascendente.

¿Cuál es la idea de realismo que se plantea hoy en las artes visuales y en particular en la producción audiovisual? Podemos plantear como hipótesis aquí que en muchos productos lo que se plantea es un realismo naturalista de carácter conservador, que carece de una épica y que no sólo despolitiza sino que impide que se produzca una experiencia de conocimiento que promueva una transformación/conmoción/cambio de posición del sujeto. Este realismo naturalista se construye a través de varias operaciones: una banalización de la situación social desigual, una estetización de una dramática social y una anulación del relato y de la narración en pos de la voz del otro, negando su polisemia y anulando la dimensión de intersubjetividad en juego.

Podríamos pensar en ejemplos del arte como las esculturas de Pablo Suárez sobre la exclusión. Podríamos preguntarnos también por la producción televisiva: cuál es el realismo de los *reality show* (programas de Moria Casán), de los noticieros (programas de desnutrición infantil o delitos) o de programas especiales (*Policías en acción*, entre otros) cuando se plantean allí problemáticas sociales como fatalismos desesperados y descontextualizados.

La construcción de la representación de lo social supone una batalla estética y política, que debería considerar una ética de la

estética televisiva, como una producción de un método de representación social.

II. LO VISIBLE Y LO NO VISIBLE: AUSENCIA Y PRESENCIA EN LA IMAGEN DEL QUE MIRA

John Berger (2002) plantea que "lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible". Sin embargo una interrogación de la producción de conocimiento y en particular de la experiencia visual debería incluir también la pregunta por lo que no vemos, por lo que no ha sido visualizado/mostrado, por la ausencia en la pura visibilidad. Viene a cuento aquí la reflexión de Derrida en *Qué es la poesía* cuando destaca en el poema el lugar de la ausencia en la representación y el papel de la elipsis.

La relación entre lo visible y lo no visible puede vincularse a la relación entre lejanía y cercanía, y entre narración y silencio, señaladas por Lukacs en sus ensayos críticos ya citados. La relación entre presencia y ausencia, sea en la imagen o en la experiencia del sujeto, debería ocupar un lugar clave en la reflexión sobre lo social. Esa relación o tensión habla de la mirada, pero también del que mira (qué mostrar, qué no, qué enfatizar, sugerir, elidir, en suma: qué no ver).

Podemos tomar como ejemplo para el análisis el caso de Cromañón, que ha sido paradigmático. Desde las imágenes televisivas en tiempo real del incendio hasta las fotos de la revista *Gente* con los jóvenes muertos tirados en la plaza Once, este hecho expuso tanto una forma de construcción de lo real como una posición social ante lo que vemos. Las imágenes en tiempo real, en una ciudad como Buenos Aires, de la muerte de jóvenes que muchos contemplamos desde la intimidad del hogar, hablan de esta experiencia de cercanía sensible y lejanía al mismo tiempo, hablan de una subjetividad a la vez atravesada por la sensibilidad y por la pasividad; pasividad en la que los dilemas remiten a las fronteras de la sensibilidad y su determinación en las conductas sociales, entre lo propio y lo ajeno, entre las fronteras del individuo y la sociedad. Lukacs dice en el ensayo titulado *El alma y las formas* (2002):

> En la muerte –en la muerte del otro– se revela tal vez del modo más craso, con una intensidad que la fuerza de los sueños no puede impedir, el gran problema de la vida de los hombres entre ellos: lo que puede significar el ser humano en la vida del otro. La irracionalidad de la muerte no es tal vez más que la mayor de las miríadas de casualidades de los instantes; el corte hecho por la muerte, la gran extrañeza que se siente ante la muerte, es tal vez, sólo que más perceptiblemente y más notoriamente, lo mismo para todos, lo que son las mil fosas y vaguadas de cualquier diálogo. Y su verdad y su carácter definitivo sólo es más luminosamente claro que todo lo demás porque sólo la muerte arranca con la ciega fuerza de la verdad la soledad de los brazos de la posibilidades de proximidad que siempre estuvieron abiertas a nuevos abrazos (pág. 119).

Desde la producción, las fotografías de la revista *Gente*, traen los ecos de la reflexión de Susan Sontang en *Ante el dolor de los demás* (2003), cuando sostiene que "no debería suponerse un 'nosotros' cuando el tema es la mirada al dolor de los demás" (pág. 15). Se ha pasado de la pretensión realista del surrealismo al realismo empresarial. Y es en el escenario de expansión de la cultura visual donde la cuestión de la visualización del dolor ajeno se torna dilema. "Al hacer que el sufrimiento parezca más amplio, al globalizarse, acaso lo vuelva acicate para que la gente sienta que ha de importarle más. También incita a que sienta que los sufrimientos e infortunios son demasiado vastos, demasiado irrevocables, demasiado épicos para que la intervención política local los altere de modo imperceptible. Con un tema concebido a semejante escala, la compasión sólo puede desestabilizarse y volverse abstracta. Pero toda la política, al igual que toda la historia, es concreta [...]" (Sontag, págs. 92-93).

Fotos recientes sobre el local, que fue visitado por la Comisión Investigadora, también permiten pensar *la tensión entre el ver y el no ver*. Si *Gente* reproduce las fotografías sobre el interior del local, marcando con negrita en el texto que acompaña las fotos que en las paredes había "manos tiznadas, como huellas del tanteo en la oscuridad de los cuatro mil que se aferraban a un hueco donde poder respirar", deslizándose hacia un sensacionalismo trágico, hacia un lenguaje melodramático para nombrar una experiencia en el límite del dolor. La decisión de no ver el local de los familiares habla de lo que la experiencia de esa

presencia provocaría. La construcción de una distancia es también una ética; supone el registro del límite, de lo que es posible conocer-ver.

Por ultimo las imágenes televisivas sobre la reacción de los familiares frente a la probable excarcelación de Omar Chaban, indicaron un tipo de tratamiento mediático en el que las cámaras mostraron la reacción violenta de padres desesperados, alineándolas a reacciones contra la autoridad en la larga genealogía de la historia política argentina. El testimonio de una madre que buscaba explicar la reacción desbocada de su marido excede lo visual, permite al que mira unirse en una sensibilidad, mueve o no a la acción o a la comprensión, permite reconocer lo que esa imagen no muestra, debería permitir asumir la distancia inconmensurable existente con eso real, el carácter enigmático de lo real, la reserva frente al dolor del otro, lo que lo visual no muestra.

La tensión ente lo visible y lo no visible, entre presencia y ausencia, resulta clave. La televisación de la marcha de familiares ha mostrado en algunos casos el exclusivo interés por lo noticiable, en este caso si se generaban o no disturbios entre familiares y militantes o entre militantes o fuerzas de seguridad, inscribiendo un fenómeno singular en la larga serie de las manifestaciones públicas en la Argentina, y dejando afuera otras formas de visualización que se corran de las interpretaciones estereotipadas sobre la cuestión social. Otra visibilidad que sólo es construible a través de otros medios de construcción visual de lo social (reporteros gráficos, antropología visual, etc.) (que no tienen la misma popularidad que la televisión) o a través de la experiencia directa.

Desde la experiencia directa, otra visión de lo no visibilizado por los medios permite construir una *unión con lo que es visto* de la que habla Agamben (págs. 154-5), y que encuentra en el ejemplo de la poesía árabe. Los mensajes inscriptos en carteles, remeras o expresiones orales, construyen otra representación de la realidad, una representación a la vez sensible y política que apela a otro lenguaje: "Unidos en el dolor, nuestra bandera es la justicia", "justicia por los sueños que se hundieron acá", "justicia por nuestros chicos", "el que mata sueños merece una condena", "ninguna bandera política, el corazón en la calle", "estrellas que brillan", "nuestros hijos muertos por la corrupción", "nadie es capaz de matarte en mi alma", "esperábamos una jus-

ticia verdadera y nos encontramos con una injusticia total", "estamos fallecidos con ellos". Los fantasmas de la muerte sobrevuelan la realidad: desde los comentarios sobre Ibarra como "cadáver político", hasta la expresión de los familiares en programas de televisión: "Nos dieron una bolsa con olor a podrido".

No son inocuas las formas de lo real, aun de un hecho trágico: la tragedia no se impone, no debería ser criterio de justificación o legitimación estético-realista de un tipo de representación, no constituye una ética del mostrar toda la tragedia. Por otra parte, tragedias del pasado, pero resignificadas en el presente como la dictadura militar, pueden ser ocasión de producción de una sensibilidad que excede las formas políticas que han capturado sus dilemas más importantes en el presente, como el recuerdo de los desaparecidos o la recuperación de sus hijos. Mencionemos dos ejemplos en este sentido: la exposición realizada en el Centro Cultural San Martín en la que se montaron copias de los mensajes de familiares a desaparecidos publicados en *Página/12* durante más de una década, y la publicidad en la que Abuelas de Plaza de Mayo, recurriendo a la memoria emotiva del aplaudir en la playa cuando un niño se pierde, invita a la búsqueda de los hijos de desaparecidos. Estos mensajes exceden las filiaciones políticas del pasado para generar una sensibilidad común, construyen otro lenguaje para la muerte y para prolongar la presencia en la ausencia, la presencia de la vida de los otros en los nuevos.

Entre lo visible y lo no visible, entre las palabras dichas y el silencio, entre la cercanía y la lejanía, entre la realidad y la irrealidad, lo capturado por la imagen y lo inasible, una "pedagogía de la imagen" debería evitar pretender una sujeción a la imagen que insista en su literalidad y que eluda sus silencios, su afuera incapturable. Se trata de una pedagogía que, a través de la imagen, invite al encuentro con la humanidad conocida y desconocida que nos rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio: *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, Valencia, Pre Textos, 2001.

Barbero, Jesús Martín: "Estética de los medios audiovisuales", en Ramón Xiraux y David Sobrevilla, *Estética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Trotta, 2002.

Berger, John: *Mirar*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1998.

Carli, Sandra: "Libertad, entre la escritura poética y la escritura política", en *Revista El Cardo*, Año 4, N° 8, Paraná, 2002.

Derrida, Jacques: Qué es la poesía.

Entel, Alicia: "Ideando. Acerca del pensamiento visual", en *Constelaciones*, *Revista de Comunicación y Cultura*, año 2, N° 2, Fundación Walter Benajamin, Buenos Aires, 2005.

Lasch, Scott: *Sociología del posmodernismo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997.

Lukacs, Gyorgy: *El alma y las formas*, Madrid, Editora Nacional, 2002.

Sontag, Susan: *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.

Stremmel, Kerstin: *Realismus*, Taschen, Benedikt, 2002.

5. ESTUDIOS VISUALES Y POLÍTICAS DE LA MIRADA

Nelly Richard

En 1996, Rosalind Krauss y Hal Foster, miembros del Consejo Editorial de la prestigiada revista norteamericana *October* formulan un "Cuestionario sobre Cultura Visual" que va dirigido a varios historiadores del arte, teóricos de cine, críticos literarios y culturales.[1] Tanto Krauss como Foster son conocidos por sus recelos antipopulistas que los llevaron en muchas oportunidades a manifestar su desconfianza frente al auge museográfico del arte de las "políticas de identidad" (como un arte demasiado subordinado a las consignas del multiculturalismo), y son reconocidos, también, por sus declaradas preferencias hacia prácticas artísticas de corte deconstructivo que insisten en la autorreflexividad del significante y la crítica de la representación. Lo que motivó este alarmado cuestionario de Krauss y Foster en la revista *October* es el relativo éxito académico de nuevos programas transdisciplinarios llamados "estudios de la cultura visual" o bien "estudios visuales": unos programas que tenderían a rebajar la intensidad de la pregunta por la condición estética, al favorecer la cotidianidad mediática como entorno generalizado de creación y de difusión de las imágenes.

En su definición más general, los "estudios visuales" se proponen analizar el universo de las imágenes en sus más variadas formas de tecnologización, de mediatización y socialización, cualesquiera sean la procedencia y circulación de estas imágenes (el

1. Los materiales de este cuestionario fueron traducidos y republicados en la revista *Estudios Visuales*, N° 1, CENDEAC, Murcia, noviembre de 2003, dirigida por José Luis Brea.

arte, la publicidad, el diseño, la moda, la televisión, el video, cine, Internet, las cámaras de vigilancia, etc.), sin otorgarle mayor sentido a la diferencia entre arte y no-arte, en la que se basaban tradicionalmente la historia y la teoría artísticas para demarcar lo "estético". Esta diferencia entre arte y no-arte perdería ahora su jerarquía de valor, al quedar sumergida en una nueva constelación expandida de lo visual que abarca todas las formas de ver, de ser visto y de mostrar, es decir, todo lo que es fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días.

Lo más apremiante del cuestionario elaborado por Krauss y Foster concierne a la pregunta de si este creciente nivelamiento de lo visual que desprioriza lo estético, no indica necesariamente que "los estudios visuales están ayudando, en su modesta medida académica, a producir sujetos para la nueva fase del capital globalizado".[2]

Krauss y Foster se preguntan, de hecho, si los estudios visuales no estarían contribuyendo, por vía de la promiscuidad, a la desaparición de aquella reserva crítica que, en nombre del arte, permitía tomar distancia frente a la economía política del signo-mercancía que prolifera a través de la cultura de las imágenes. Su pregunta concierne a las relaciones entre cultura visual y crítica de la mirada, en el actual contexto de una globalización comunicativa que debilita la potencia remecedora de la imagen al estandarizar su consumo bajo las reglas informativas del mercado de las comunicaciones. Pero antes de abordar la complejidad de estas relaciones entre cultura visual y crítica de la mirada, quizá valga la pena darse una vuelta por las tensiones que hoy parecerían oponer entre sí las disciplinas de lo estético, por un lado, y los estudios visuales, por otro.

LA ANGUSTIA DE LA CONTAMINACIÓN

Hace algunos años, el debate que monopolizaba la atención de los congresos académicos del latinoamericanismo era aquel

2. Véase "Cuestionario sobre la cultura visual", publicado en la revista *Estudios Visuales*, N° 1, pág. 82. Las cursivas me pertenecen.

que se daba reiteradamente entre estudios culturales y estudios literarios. Para los defensores de los estudios culturales, haber logrado sacar la "textualidad" del ámbito reservado –selectivo y excluyente– de la "literatura" al que lo confinaba la tradición humanista de la modernidad ilustrada, parecía ofrecerle al trabajo académico una salida abiertamente democratizadora. Los estudios culturales aprendieron de la teoría literaria a descifrar e interpretar los discursos en su dimensión semiótica y retórica, y luego trasladaron estos instrumentos refinados hacia materiales heterogéneos, no canónicos, que habían sido tradicionalmente rechazados por la escala de valoración estética que hegemonizaba el aparato llamado "estudios literarios". Bajo el auge de los estudios culturales, cundió un proceso de semiotización del cotidiano que llegó a darle categoría de textualidad a cualquier tipo de realización discursiva y de práctica social, independientemente del tipo de maniobras significantes que guiaran su producción formal e intencionalizaran su recepción social y cultural. Apoyado en los descentramientos del canon operados por el posmodernismo, invadió el campo de los análisis de la cultura un desfile de prácticas e identidades que, en nombre de lo popular, lo subalterno, lo poscolonial y lo feminista, se tomaron el derecho –antes negado– de ser objetos válidos de lectura académica en el mundo de las disciplinas universitarias. La orientación sociologista y antropologista de los estudios culturales los llevó a elevar a la categoría de "texto" materiales que los literatos habrían desconsiderado como meros documentos de identidad por carecer de aquella potencia estética que, a través de las elaboradas maniobras de códigos del arte y de la literatura, busca exaltar la autoproblematicidad del lenguaje.

Traigo a colación este debate entre estudios literarios y estudios culturales porque ofrece varios parecidos con el que se da actualmente entre, por un lado, las disciplinas tradicionales de la "historia del arte" y la "teoría del arte" y, por otro, la novedad transdisciplinaria de los "estudios de la cultura visual".

Bien sabemos que las disciplinas definen y controlan las reglas de validez de la relación objeto/conocimiento que las constituye. Pero, a la vez, las disciplinas regulan los sistemas de legitimación del poder académico a través de múltiples estrategias de reforzamiento y conservación de la autoridad del saber. No es de

sorprenderse entonces que, al igual que lo ocurrido en el debate entre los estudios literarios y los estudios culturales, las disciplinas de lo estético (la teoría y la historia del arte) tiendan a percibir la invasión de los estudios visuales como una amenaza que, al atentar contra la integridad del valor "arte", pudiera llegar incluso a desmantelar el capital simbólico-cultural que su tradición acumuló en la academia. Como siempre, lo que está en juego es la relación conflictiva entre la conservación de lo existente y la irrupción de lo nuevo, con todas las disputas territoriales que esto implica en el interior de la academia para defender la hegemonía de ciertos aparatos disciplinarios frente a prácticas emergentes que aspiran a remover y disolver las sedimentaciones oficiales. Algo de la actual disputa entre la teoría del arte por un lado y, los estudios visuales, por otro, se vincula directamente a estas guerras entre poder académico (reproducción) y fuerza irruptora (dislocación). Pero más allá de los litigios de siempre en torno al poder disciplinario, esta nueva disputa acusa un real cambio epocal: un cambio según el cual la apertura hacia el "mundo-imagen" que plantean los estudios visuales obliga realmente las disciplinas estéticas –hasta ahora autorreferencialmente cerradas sobre el valor-"arte"– a redefinirse en un contexto de amplias mutaciones tecnológicas y socioculturales que han trastocado las formas del ver. Dice Martín Jay (2003):

> Los defensores de la cultura visual han extendido su campo de acción para incluir todas las manifestaciones de experiencias ópticas, todas las variantes de la práctica visual. Desde un cierto punto de vista, el de los guardianes de los conceptos tradicionales de conocimiento visual y la pureza de la estética, el cambio está lleno de peligros. Al aceptar con júbilo la premisa antropológica de que el significado cultural puede estar en cualquier sitio, las distinciones jerárquicas se han desplomado [...]. Ya no es posible adherirse de forma defensiva a la creencia en la especificidad irreductible del arte visual que la historia del arte ha estudiado tradicionalmente de forma aislada respecto a su contexto más amplio [...]. La remarcada y amplia crisis de la institución-Arte, que afecta a todo, desde las obras de arte a los museos, a las políticas culturales o el mercado del arte, ha significado que la presión para disolver la historia del arte en la cultura visual ha sido un proceso tanto interno como externo, surgido de los cambios producidos dentro del arte mismo y no úni-

camente como resultado de la importación de modelos culturales de otras disciplinas.[3]

Varios practicantes de los estudios visuales consideran que debemos darles la bienvenida a estos nuevos estudios por el simple hecho de que, al incluir –además de las "obras"– toda clase de objetos visibles y de prácticas de visualización, ellos nos ofrecen una expansión del campo perceptivo y comunicativo de lo visual que desensimisma la teoría del arte: que la saca de su autosuficiencia al hacerla dialogar con la imaginería posmodernista de todos los días que ha invadido lo artístico y también contagiado el marco de sus definiciones. Sin embargo, para otros, el sólo hecho de juntar las prácticas artísticas y las prácticas cotidianas en un mismo universo de circulación de las imágenes, bajo el pretexto de romper con el elitismo del canon, anularía el sentido de la pregunta por la criticidad del arte al confundir "valor estético" con "interés cultural",[4] y al subordinar todo lo visual al único estándar del "consumo" (de las formas y de los estilos) como régimen dominante de tratamiento de las imágenes que difunden la cultura en la vida social.

Las posturas más interesantes, en este debate en torno a los estudios visuales que recoge *October*, parecerían ser aquellas que buscan superar esta oposición simple entre dos extremos: por un lado, la autonomía de lo estético (demarcada por rasgos de absoluta especificidad resguardados por la pureza de las disciplinas que teorizan el arte) y, por otro, la disolución completa de esta autonomía artística en la estetización masiva del cotidiano y el relajo consiguiente de toda tensión crítica entre lo artístico y lo no-artístico. Para mantener esta tensión, Keith Moxey propone lo siguiente:

> En lugar de ver el ascenso del estudio de las variadas, y a menudo populares, formas de producción de las imágenes –en las que el

3. Véase Martín Jay (2003), págs. 98-100. Las cursivas me pertenecen.

4. Recordemos que H. Foster señala "el deslizamiento de un criterio disciplinario de 'calidad' juzgado en relación con niveles artísticos del pasado, a un valor vanguardista de 'interés', provocado por el cuestionamiento de los límites culturales del presente [...] como un movimiento parcial de las formas intrínsecas del arte a los problemas discursivos en torno al arte" (*El retorno de lo real*, pág. IX).

> arte está incluido junto a otros tipos de productos visuales– como una amenaza potencial al arte como institución, yo defendería que el valor de estas yuxtaposiciones visuales está en comparar y contrastar el estudio de cada género [...]. La importancia de comparar el estudio de la pintura con, digamos, el estudio de la televisión, o de la publicidad, está en la comprensión de las diferentes maneras en que los estudiosos y los críticos crean significado desde cada medio [...]. El estudio de la cultura visual insiste en que no hay nada natural o universal en lo que concierne al valor estético, aunque el estudio del arte, como opuesto a otro tipo de imágenes, puede iluminar el significado particular asociado a la idea de valor estético en diferentes culturas y en diferentes momentos.[5]

Esta contrastación sostenida entre lo artístico y lo no artístico, dentro de los estudios de la cultura visual, serviría para demostrar el carácter históricamente construido –y socialmente deconstruible– de las afirmaciones del valor estético. Serviría también para revisar los sistemas de valoración social del arte –sus criterios de distinción– según las formaciones culturales en las que institucionalmente se generan, descartando de partida cualquier absolutismo del "valor" o de la "calidad" universales.

Pero no basta con afirmar la necesidad de preservar una diferencia entre lo artístico y lo no artístico, ni tampoco con insistir en lo no-absoluto de esta diferencia que, lo sabemos, varía según los desplazamientos de contextos que transforman la propia institución-Arte. Queda pendiente saber cómo definir hoy el arte crítico y la mirada política: ambos encargados –según Krauss y Foster– de contrariar la hegemonía del mercado que cultiva "lo sublime capitalista": de frustrar el diseño sumiso de los sujetos y las agencias que programan "la nueva fase del capitalismo globalizado" a través de sus industrias del consumo cultural. ¿Cómo redefinir políticamente lo artístico cuando mirada e imagen, bajo el auge posmodernista, parecerían haber sido ambas desactivadas por la fusión de lo económico y lo cultural que recubre todos los productos y los mensajes bajo una misma retórica –masificada– de los estilos cotidianos?

5. Véase Keith Moxey (2003), pág. 45.

ESTUDIOS VISUALES Y CRÍTICA DE LA MIRADA

Los estudios visuales fundan su primera necesidad de existir como disciplina en el reconocimiento de que la cultura posmoderna de la globalización capitalista es una cultura de la imagen; una cultura que deriva del predominio cotidiano de lo visual en las formas de percibir el mundo y de interactuar con él. El posmodernismo como "dominante cultural" (Jameson, 1993) está marcado por la omnipresencia de las imágenes en el mundo tecnologizado de la comunicación mediática, que sustituye el cuerpo de lo real por signos inmateriales. Si lo que define la globalización capitalista es la mediatización de la imagen como sustituto de la realidad en circuitos de alta visibilidad y exposición, el campo de los estudios visuales serviría –según sus practicantes– para medir la extensión de los cambios perceptivos y comunicativos que introducen estas nuevas tecnologías de lo visible en nuestras organizaciones cotidianas del sentido. Sin los estudios de la cultura visual, no tendríamos cómo dimensionar –a nivel de disciplinas académicas– el salto que produce el capitalismo de la imagen en las formas sociales y las mediaciones culturales de la actualidad trasnacional. Pero al arte crítico no le basta con que sólo se describa este salto. También le hace falta imaginar nuevas políticas de la mirada que la insubordinen frente al nuevo culto irreflexivo de las imágenes.

Los teóricos de la posmodernidad han subrayado que hoy la realidad se autocomenta paródicamente como imagen de imágenes, luego de la disolución del referente y de la primacía de lo referencial que guiaba la actividad de la representación. El referente –lo real– se aleja cada vez más al perderse en múltiples cadenas de signos que se funden miméticamente unas con otras hasta producir un completo nivelamiento de significados y significantes. La falta de distancia y de profundidad que produce esta reverberación semiótica de los códigos que se agotan en puras superficies, indicaría que lo imaginario ha triunfado sobre lo simbólico. Lo "imaginario" como proyección psíquica que construye su mundo de la fantasía sobre la base de reflejos y, también, lo "imaginario" como cultura de las imágenes, es decir, como predominio de lo visual sobre lo textual: de la plenitud de las formas transparentes sobre el volumen de los significados quebrados. Algunos celebran este reemplazo de la verticalidad del lenguaje que

estructuraba fijamente el yo de la representación simbólica por una nueva proliferación visual de imágenes que, en nuestra contemporaneidad posmoderna, se desplazan horizontalmente según variables enlaces de contigüidad. Ese cambio (cito a Celeste Olalquiaga, 1991) traería el beneficio de "una posible subversión de la autoridad sobre la que lo simbólico descansa y [...] de las jerarquías de poder que lo articulan",[6] al permitir ahora asociaciones fluctuantes y pertenencias móviles que ya se zafaron del peso totalitario de los significados trascendentales. Incluso para ciertos teóricos de la globalización como Arjun Appadurai, los nuevos medios de comunicación que trasladan los signos de redes en pantallas y de pantallas en redes fluidamente, activarían "la imaginación" vía "las imágenes" y "lo imaginario". Dice Appadurai (2001): "Debido a la multiplicidad de las formas que adoptan (el cine, la televisión, las computadoras) y la velocidad con que avanzan y se instalan en las rutinas de la vida cotidiana, los medios de comunicación electrónicos proveen recursos y materia prima para hacer de la construcción de la imagen del yo un proyecto social cotidiano".[7] Gracias al mercado audiovisual, sería posible –según este autor– jugar con matrices de identidad versátiles cuyas narrativas cambiantes (hechas provisionalmente de un *collage* de imágenes fragmentadas) estarían disponibles casi para todos gracias a la desterritorialización de los símbolos que ha operado la cultura transnacional. Pero bien sabemos que este mercado de las representaciones culturales que difunden los mercados del ocio y del entretenimiento recurre a guiones demasiado simples, a narrativas demasiado esquemáticas, a usos estereotipados de la identidad y la diferencia, para capturar la fantasía de sus masivos –y enrolados– consumidores.

Le toca precisamente al arte crítico oponerse a este facilismo de la cultura mediática a la que sólo le gusta trasladar imágenes livianas: imágenes vaciadas de todo conflicto de significación e interpretación, es decir, "imágenes sin huellas, sin sombras, sin consecuencias".[8] El arte crítico le devuelve peso y gravedad a las

6. Véase Celeste Olalquiaga (1991), pág. 27.
7. Véase Arjun Appadurai (2001), pág. 19.
8. Véase Jean Baudrillard (1991), pág. 23.

imágenes, reintroduciendo los pliegues de lo simbólico (sus hendiduras, sus rasgaduras) en el decorado visual de esta plana imaginería del consumo que hoy le sirve de ambientación a los sujetos de la globalización capitalista.

Volvamos a la inquietud principal de Foster y Krauss, quienes se preguntaban, en el cuestionario de la revista *October* si la cultura visual y los estudios sobre ella –que rebajan la diferencia entre lo artístico y lo no-artístico, a favor de un interés común hacia toda clase de imágenes– no estarían fatalmente condenados a producir masivamente "sujetos para la nueva fase del capitalismo globalizado": es decir, sujetos obedientes a las nuevas diagramaciones culturales de una "transestética de la banalidad" (Baudrillard, 1991) cuyas retóricas publicitarias han despolitizado la mirada, haciéndola cómplice del generalizado vaciamiento del sentido que escenografía el *collage* posmodernista.

¿Cómo repolitizar la mirada del espectador sobre las imágenes mediante algún tipo de experimentalidad crítica que desajuste el monopolio visual de las industrias simbólicas que sujetan a sus sujetos, disciplinándolos a través de la forma-"mercancía"? Creo que son al menos dos las tareas que no deben abandonarse: 1) la de des-naturalizar el sentido, quebrando el falso supuesto de la inocencia de las formas; la de denunciar la aparente neutralidad de los signos con la que las ideologías culturales disfrazan sus tomas de partido y sus luchas de fuerza; 2) la de trazar vectores de subjetivación alternativa que potencien la alteridad en tanto fuerza de desclasificación que rompa las uniformizaciones seriales, la programaticidad del sentido, las ortodoxias de representación, los guiones identitarios predeterminados, las asignaciones fijas de roles y categorías homogéneas.

Un arte crítico –y sus políticas de la mirada– debería impulsarnos a desorganizar los pactos de representación hegemónica que controlan el uso social de las imágenes, sembrando la duda y la sospecha analíticas en el interior de sus reglas comunicativas y denunciando lo que invisibilizan sus fronteras de control de la representación. Y, también, desatando una revuelta de la imaginación que mueva las significaciones establecidas hacia bordes de no certidumbre y de ambigüedad, de experiencia de la sorpresa, para que la relación mirada-imagen se torne otra para sí misma cada vez que el arte renuncia a someterse a la unidimensio-

nalidad del sentido. Tanto la deconstrucción analítica como la imaginación crítica son modos de rebeldía que le niegan su poder de intimidación a la abstracción del "sistema total" que intenta clausurar todas las líneas de fuga desde la sistematicidad absoluta de una lógica supuestamente indesmontable.

Hay un capitalismo de la imagen cuyo mundo sin cualidades ha sido pulido por las estéticas de la comunicación que prefieren la lisura de las superficies operativas a los quiebres y dobleces del pensar insatisfecho. El arte crítico debe rasgar estas superficies demasiado lisas con marcas de descalce que abran huecos (de distancia, de profundidad, de extrañeza) en la planicie de la comunicación ordinaria. Por muy interesados que estén en analizar la cotidianidad mediática de la globalización capitalista y en su imperio tecnológico de la visualidad, los estudios visuales no deben cerrar la posibilidad crítica de un arte del descalce y del intervalo, de la fisura opaca: un arte que recurra a lo estético para darle potencia significante e intensidad expresiva a aquellos eventos de la forma que se niegan a convertirse en puro valor-circulación.

Apostar a un arte crítico se hace especialmente difícil en un mundo donde, como dice F. Jameson (1993), "lo estético lo impregna todo", razón por la cual "lo que solía llamarse filosóficamente la distintividad o especificidad de lo estético [...] tiende, ahora, a difuminarse o perderse completamente. Si todo es estético, no tiene mucho sentido evocar una filosofía distinta de lo estético: si toda la realidad ha devenido profundamente visual y tiende a la imagen, entonces, en la misma medida, se torna más y más difícil conceptualizar una experiencia específica de la imagen que se distinguiría de otras formas de experiencia".[9] No se trata de retornar a la nostalgia fetichizante de la "obra" en el sentido tradicional que acuñaron las Bellas Artes: de la obra como resultado cosificado al que se le otorga valor de "producto", separándola del juego de desplazamientos y emplazamientos –teóricos, discursivos e institucionales– que la mantienen inconclusa, en permanente reformulación contextual.

Es necesario salirse de la ideología de la "obra" para defender el arte como "ejercicio", es decir, como "el movimiento pro-

9. Véase Fredric Jameson (1993), pág. 16. Las cursivas me pertenecen.

cesual que conduce a la obra de arte"[10] pero, que siempre la desborda y la transgrede porque la energía transformacional de su productividad significante funciona como un excedente inagotable. Contra toda entrega prediseñada de sentido, el arte crítico busca "diseminar una concepción del significado como algo producido activamente y no como algo pasivamente (institucionalmente) recibido",[11] haciendo vibrar una permanente oscilación del sentido entre lo representado y lo des-representable.

Para que la crítica pueda meditar sobre cómo esta oscilación del sentido pugna contra la reificación de la obra, es necesario liberar un territorio de relativa autonomía dentro de un mundo de la cultura visual mayoritariamente entregado al simple consumismo de la imagen: un territorio de "autonomía estratégica" (como la llama Foster)[12] desde el cual preguntarse cómo trabaja la diferencia que les otorga a determinadas realizaciones visuales una complejidad significante que no poseen las imágenes de la actualidad trivialmente recicladas por las industrias de la comunicación.

Es posible incluso que una de las condiciones de esta diferencia radique en una cierta objetualidad de los medios que, desde el arte, contradiga el optimismo que demuestran los estudios de la cultura visual frente a las tecnologías de lo incorpóreo por las que fluye la visualidad electrónica (como en el caso del "net art"),[13] haciendo que "la dimensión material del objeto sea al menos potencialmente un lugar de resistencia de lo irreductiblemente particular, y de lo subversivamente extraño y placentero. Es [...] al menos virtualmente, un fondo de oclusión dentro del suave funcionamiento de los sistemas de dominación incluidos el mercado: [...] un fallo en la web mundial de imágenes y de representaciones".[14]

10. Véase Mario Perniola (2002), pág. 91.

11. Véase Hal Foster (2001a), pág. 98.

12. Véase Hal Foster ("The Archive without Museum"), citado por A. M. Guasch (2003), pág. 5.

13. Vale la pena, sin embargo, recordar que "mientras Internet es el tema y el medio de los nuevos cursos sobre cultura digital, sorprende a cualquiera que haya visitado Internet lo pobre que puede resultar un portal, visualmente hablando" (Buck-Morss, 2005, pág. 87).

14. Carol Armstrong, pág. 85.

Es cierto que los estudios de la cultura visual nos ayudan –saludablemente– a rebajar la trascendencia del juicio estético, sugiriéndonos que el arte es sólo una forma, entre otras, de producción visual, por mucho que esta forma haya sido culturalmente distinguida por una determinada ideología del valor "arte". Pero esta constatación relativizadora –que desjerarquiza la trascendencia de lo estético– no debe impedir reconocer que ciertas formas de trabajar con los signos (las del arte) saben producir vibraciones intensivas en los lenguajes uniformes del diseño, de la publicidad y de los medios, e introducir la ambivalencia en los juegos seriados de la equivalencia homogénea, para inquietar (en lugar de aquietar la mirada).

Mientras que la seducción blanda del mercado visual busca acercarlo todo, poner todas las imágenes al alcance de la vista para su consumo fácil en la inmediatez de lo disponible y lo mostrable, el arte trabaja con la reticencia frente a la obviedad de lo que se exhibe sin secretos ni enigmas de la representación. El devenir político de la forma-arte consiste precisamente en querer empujar la mirada hacia los bordes de tumulto, de discordia y de irreconciliación, que le sirven de arriesgado montaje al juicio crítico, cuando éste se propone mostrar que ninguna forma coincide plácidamente consigo misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appadurai, Arjun: *La modernidad desbordada*, Montevideo, Trilce, 2001, pág. 19.

Armstrong, Carol: *Cultura visual*, pág. 85.

Baudrillard, Jean: *La transparencia del mal*, Barcelona, Anagrama, 1991, pág. 23.

Buck-Morss, Susan: "Estudios visuales e imaginación global", en AA.VV., *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal, 2005.

Foster, Hal: "Recodificaciones: hacia una noción de lo político en el arte contemporáneo", en A.A.V.V., *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*, Salamanca, Ediciones de Salamanca, 2001a, pág. 98.

Foster, Hal: "Quién le teme a la vanguardia?", en AA.VV., *El retorno de lo real*, Madrid, Akal, 2001b.

Foster, Hal: "The Archive without Museum", citado por A. M.

Guasch, "Un estado de la cuestión", en *Estudios Visuales* N° I, 2003, pág 5.
Jameson, Fredric: "Transformaciones de la imagen en la posmodernidad", en *Revista de Crítica Cultural*, N° 6, noviembre de 1993, pág. 16.
Jay, Martín: "La cultura visual y sus vicisitudes", en *Estudios Visuales*, N° I, 2003, págs. 98-100.
Moxey, Keith: "Nostalgia de lo real", en *Estudios Visuales*, N° I, 2003, pág. 45.
Olalquiaga, Celeste: *Megalópolis*, Caracas, Monte Ávila, 1991, pág. 27.
Perniola, Mario: *El arte y su sombra*, Madrid, Cátedra, 2002, pág. 91.

PARTE II

REFLEXIONES SOBRE PEDAGOGÍAS DE LA IMAGEN E IMÁGENES DE LA PEDAGOGÍA

6. NIÑOS ATRAVESANDO EL PAISAJE. NOTAS SOBRE CINE E INFANCIA

Jorge Larrosa

> *No hay ninguna búsqueda de naturalidad, pero tampoco ninguna idea de aquello a lo que deberían parecerse. Son lo que son y no sonríen. No se quejan, y la cámara no los compadece.*
>
> JEAN BAUDRILLARD

> *La infancia: rodillas y labios apretados.*
>
> DOMINIQUE SAMPIERO

Hablar o escribir sobre cine es muy difícil. Se plantea, obviamente, un problema de traducción. ¿Cómo traducir a palabras lo que no está hecho de palabras? Cuando oímos o leemos cosas sobre cine, habitualmente tenemos la sensación de que no se pasa de los aledaños, de las inmediaciones, de los alrededores, la sensación de que lo que queda elidido de las palabras, quizá por inalcanzable, es precisamente el cine. Es muy posible que allí donde no se puede decir nada empiece justamente el cine. Es muy posible que el cine o, dicho de otro modo, la dimensión propiamente cinematográfica del cine, lo que hace que el cine sea cine y no otra cosa, esté, justamente, en aquello que sólo se puede decir con el cine, que no se puede decir de otra manera, o con otros medios, o con otros lenguajes. Es muy posible que lo importante, en una película, sea justamente lo que no se puede traducir en palabras y, por lo tanto, lo que no se puede formular en términos de ideas.

Ni palabras ni ideas. Lo que no quiere decir que el cine no nos haga hablar o no nos haga pensar. Roland Barthes tiene un

hermoso texto que se titula "Salir del cine" y que está dedicado a las estrategias que los espectadores ponen en juego para hablar de una película. Por otra parte, toda la tradición del cine-fórum ha estado dirigida a explicitar, a través de la conversación, lo que sería el contenido de ideas de un film. Pero ahí lo fundamental de la experiencia, lo que la experiencia debe propiamente al cine, la mayoría de las veces queda inexpresado. Ni palabras ni ideas. Eso es obvio. Pero no está de más recordarlo frente a todos los que siguen haciendo como si el cine no fuera otra cosa que un pretexto para la conversación o un vehículo para el pensamiento. La pregunta, entonces, es ¿de qué está hecho el cine?

Podemos decir, para empezar, que el cine está hecho con imágenes en movimiento en las que, a veces, se incrustan palabras y sonidos. Y con esas imágenes móviles a las que se incorporan palabras y sonidos, el cine, a veces, sólo a veces, cuenta una historia. Digamos que el cine es el arte de lo visible que, gracias al movimiento, se habría dado la capacidad del relato. Y también, sin duda, otras muchas capacidades, muchas de ellas aún desconocidas. Nadie ha dicho que el cine sea sólo un artefacto de contar historias.

Si el cine es un lenguaje completo, y creo que lo es, y si existe algo así como una escritura cinematográfica, como hace ya sesenta años decía Alexander Astruc, el crítico francés, que soñaba con poder escribir imágenes mediante una "camara-stylo" o "cámara-bolígrafo", entonces el cine debe ser capaz de incorporar todas los géneros de escritura ya existentes (el relato, la poesía, la confesión, el diario, el ensayo, etc.) así como de inventar otros nuevos. Y debe ser capaz también de tratar todos los asuntos habidos y por haber: psicológicos, sociológicos, políticos, antropológicos, históricos, filosóficos, etc. De todos modos, independientemente de que se pueda hablar o no de una escritura cinematográfica, e independientemente también de que sea posible clasificar las películas según los géneros literarios con los que están emparentadas o según los asuntos de los que directa o indirectamente tratan, lo específicamente cinematográfico del cine no está ni en la correspondencia de su estructura formal con otras artes ni, desde luego, en lo que podrían ser sus contenidos. El cine es otra cosa. Y es otra cosa por la especificidad de su materia sensible. Es verdad que el cine es una síntesis de artes diver-

sas: la literatura, la pintura, la fotografía, la música, el teatro. Es verdad que el cine está cerca de ese universo que hoy en día se nombra con la palabra "audiovisual". Es verdad que el cine ha estallado en formas enormemente diversas y heterogéneas. Pero quizá podría decirse para no atascarnos que, en el cine, de lo que se trata es de la mirada.

1. CINE E INFANCIA

En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento.

A veces, hace eso enfocando el objetivo sobre los niños. Sobre sus gestos, sobre sus movimientos. Sobre su quietud y sobre su dinamismo. Sobre su sumisión y sobre su indisciplina. Sobre sus palabras y sobre sus silencios. Sobre su libertad y sobre su abandono.

Sobre su fragilidad y su fuerza. Sobre su inocencia y su perversión. Sobre su voluntad y su fatiga, sobre su desfallecimiento. Sobre sus luchas, sus triunfos y sus derrotas. Sobre su mirada fascinada, interrogativa, anhelante, distraída.

El cine mira a la infancia. Y nos enseña a mirarla. La primera cita será de André Bazin (1999):

> El niño no puede ser conocido más que desde el exterior. Es el más misterioso, el más apasionante y el más turbador de los fenómenos naturales. ¿Cómo el novelista, que utiliza las palabras de la tribu de los adultos, o el pintor condenado a fijar en una síntesis imposible ese puro comportamiento, esa duración cambiante, podrían pretender lo que la cámara nos revela: el rostro enigmático de la infancia? Ese rostro que os enfrenta, que os mira y que os escapa. Esos gestos a la vez imprevistos y necesarios. Sólo el cine podía captarlos en sus redes de luz y por primera vez ponernos cara a cara con la infancia.

El cine nos pone cara a cara con la infancia, dice Bazin. Primero, con el tiempo de la infancia. Pero no con el tiempo exterior, con el tiempo medido, con el tiempo abstracto, sino con el tiem-

po interior, con esa temporalidad vivida que Bergson llamaba duración y a la que continúan refiriéndose todos los que tratan de hacer una ontología del cinematógrafo, Gilles Deleuze (1987) por ejemplo, entre los más grandes, cuando desarrolla la idea de la imagen-tiempo. El cine capta tiempo y, a la vez, construye tiempo. A veces, el tiempo de la infancia, ese tiempo otro y casi inalcanzable que, según Henry Michaux citado por Alejandra Pizarnik, o según Alejandra usando palabras de Michaux, es un "tiempo fisiológico creado por otra combustión, por otro ritmo sanguíneo y respiratorio, por otra velocidad de cicatrización".

Segundo, el cine nos pone cara a cara con el comportamiento de la infancia, con su movimiento, con su corporeidad, con su gestualidad propia. Esa gestualidad que sólo puede ser conocida desde el exterior, que sólo puede ser vista pero no comprendida. Giorgio Agamben (2001) decía que "el elemento del cine es el gesto y no la imagen". Al darse la capacidad de captar la dinámica de un gesto sin condensarla en una instantánea, como haría la fotografía o la pintura, el cine no sería tanto la escritura del movimiento, como indican las raíces griegas de la palabra "cinematógrafo", y como sugiere también Deleuze en la idea de la imagen-movimiento, sino la escritura del gesto. El cine, dice Agamben, es el arte que "devuelve las imágenes a la patria del gesto". Como si reanimase los gestos que parecían estar inmovilizados en la fijeza de la representación pictórica o en la fotografía del instante. Como si les diese de nuevo movimiento, como si los incrustase en el tiempo. Pero ¿qué es un gesto?

La primera operación que hace Agamben es separar el gesto de lo que sería una conducta dirigida a un fin, como caminar para ir de un sitio a otro, y separarlo también de una conducta que sería su propio fin, como la danza. El gesto sería un medio desprovisto de finalidad, no una finalidad pura, sino un medio puro, un movimiento puro o un puro movimiento. El gesto no tiene causa ni finalidad. De ahí que no haya nada detrás del gesto o más allá del gesto que de alguna manera lo explique, que no haya nada fuera del gesto que nos diga lo que el gesto dice o lo que quiere decir. El gesto, para Agamben, sólo se dice a sí mismo, sólo muestra lo que no puede ni quiere ni sabe ser dicho o, en otras palabras, el gesto no significa nada, el gesto no tiene nada que decir. De ahí, insiste Agamben, ese "mutismo esencial del cine

(que nada tiene que ver con la presencia o la ausencia de una banda sonora)", esa "exposición" sin trascendencia, en el sentido de que no se refiere a nada que esté fuera de ella misma, esa pura inmanencia, esa *"gestualidad pura"*.

Y ¿qué más apropiado que la infancia, literalmente la que no habla, para probar la capacidad de esa mudez, de esa exposición sin trascendencia, de esa pura gestualidad silenciosa que no dice nada? El mismo Agamben dedica uno de sus libros, *Infancia e historia*, a exponer la idea de una infancia del hombre precisamente como mudez, como silencio, pero no como una mudez que, en el hombre, precedería al lenguaje, una incapacidad de hablar que sería poco a poco abandonada para entrar en el lenguaje, sino como una mudez que coexiste originariamente con el lenguaje. Desde ese punto de vista, la in-fancia no es anterior o independiente del lenguaje sino que es constitutiva del lenguaje mismo, pero como una diferencia insalvable entre el lenguaje y lo humano. La infancia del hombre no es otra cosa que aquello que en el lenguaje no puede ser dicho. Para Agamben, "lo inefable es en realidad infancia". Y quizás este texto no sea otra cosa que un intento de poner en conexión ese mutismo esencial del cine del que hablaba Agamben, ese mutismo que nada tiene que ver con que haya o no banda sonora, con esa inefabilidad esencial de la infancia, con esa inefabilidad que no tiene que ver con que los niños hablen o no hablen. La infancia calla. Pero, al mismo tiempo, la infancia se expone, es ella misma exposición. Podríamos decir entonces que la infancia se calla en sus gestos. Y que el cine nos da la imagen de esos gestos sin significado, de ese silencio.

Tenemos pues los tiempos de la infancia, esos tiempos radicalmente otros a los que ya no podemos, de ningún modo, acceder. Y tenemos también los gestos de la infancia y el silencio de la infancia, esos gestos silenciosos que no son otra cosa que ellos mismos, esos gestos que no dicen nada. Además, todavía siguiendo a Bazin (1999), el cine nos encara con el rostro enigmático de la infancia. Un rostro que nos enfrenta, nos mira y nos escapa.

El rostro, junto con el gesto, es también lugar de exposición, de revelación. El rostro es el lugar del aparecer, pura apariencia. Es lo más descubierto pero, al mismo tiempo, es también lo más misterioso. Todo está expuesto en un rostro, que es pura apertu-

ra, pura exterioridad, todo está vuelto hacia fuera, pero al mismo tiempo todo está oculto, cerrado, vuelto hacia adentro. El rostro muestra y oculta. Muestra lo que oculta y oculta lo que muestra. Todo está ahí y, al mismo tiempo, todo se escapa. Y también sin decir nada.

Por otra parte, un rostro no es sólo algo que se ofrece a la mirada sino que también, y sobre todo, mira. Por eso ese cara a cara con el rostro enigmático de la infancia no se refiere sólo a que el cine mire y nos enseñe a mirar los gestos y los rostros de los niños, sino que el cine se enfrenta y nos enfrenta a una mirada infantil, a lo que sería una mirada infantil sobre el mundo. Citaré ahora a Wim Wenders (2005):

> Creo que si hablase de la imagen que tengo del niño, eso sería lo contrario de lo que espero de un niño. Lo que los niños no han perdido, eso es quizá lo que se puede esperar de ellos. Su mirada, su capacidad de mirar el mundo sin tener necesaria e inmediatamente una opinión, sin tener que sacar conclusiones. Su modo de ver el mundo corresponde, para al cineasta, con el estado de gracia. Eso es lo que espero de un niño, esa apertura.

Es como si el cine no sólo mirase a los niños, sino que tratase de acercarse a una mirada infantil, intentase reproducir, o inventar, una mirada de niño. A veces el cine da a ver el mundo, lo real, desde los ojos de un niño. Por ejemplo, cuando coloca la cámara a la altura de los ojos de un niño. Y cuando son los ojos de un niño los que dotan lo visible de sus cualidades perceptivas o emocionales. Sólo el cine puede hacer eso en la simplicidad de dos planos consecutivos. Primero, un niño que mira. Luego, lo que ese niño está mirando. Y luego el silencio que lo dice todo.

En la cita de Wenders de lo que se trata, me parece, es de desautomatizar la mirada, de liberar los ojos, de aprender a mirar con ojos de niño. El niño es el portador de una mirada libre, indisciplinada, quizás inocente, quizá salvaje, el portador de una forma de mirar que aún es capaz de sorprender a los ojos. El adulto, por su parte, es el propietario de una mirada no infantil, sino infantilizada, es decir, de una mirada disciplinada y normalizada desde la que no hay nada que ver que no haya sido visto antes. Y es el niño el que enseña al adulto a mirar las cosas como por primera vez, sin los hábitos de la mirada constituida. Wen-

ders hablaba de una mirada sin opiniones, sin conclusiones, sin explicaciones. De una mirada que simplemente mira. Y eso es quizá lo que hemos perdido. Es como si todo lo que vemos no fuera otra cosa que el lugar sobre el que proyectamos nuestra opinión, nuestro saber y nuestro poder, nuestra arrogancia, nuestras palabras y nuestras ideas, nuestras conclusiones. Es como si sólo fuéramos capaces de miradas concluyentes, de imágenes concluyentes. Es como si todo se nos diera a ver cubierto de explicaciones. Y de lo que se trata en el cine, en el mejor cine, dice Wenders, es de producir una mirada limpia, una mirada purificada, una mirada, quizá, silenciosa.

En una conferencia que dictó en Buenos Aires, Alain Badiou habló del cine como de una transformación de la impureza en pureza. O, mejor, como del arte que es capaz de arrancar algo de pureza en el interior de una impureza fundamental. Podríamos decir que en la vida corriente, en la televisión, en el peor cine, nos encontramos siempre con imágenes demasiado llenas, demasiado sucias, demasiado contaminadas. En las imágenes con las que está tejida nuestra vida cotidiana siempre hay demasiadas cosas. Y es como si el cine fuese un arte más bien negativo, un arte que trata de purificar la imagen, de limpiar la imagen, de simplificar la imagen, de vaciar la imagen. Su ideal, dice Badiou (2004), "es la pureza de lo visible". Pero sin producir imágenes abstractas, ideales, descontextualizadas, sino imágenes bien concretas, materiales, sensibles, singulares. Pero extremamente puras, o purificadas, en el interior mismo de esa concreción, de esa singularidad. El punto de partida del cine, dice Badiou, "es la impureza de su material. ¿Cuál es ese material? El mismo mundo contemporáneo y las imágenes de ese mundo". El cine trabaja sobre la impureza del mundo y sobre la impureza, también, de las imágenes del mundo, sobre la impureza de lo que podríamos llamar también la imaginería o el imaginario, para tratar de extraer, de esa impureza, un poco de pureza.

Por último, y sigo todavía desgranando la cita de Bazin, la mirada de un niño también nos mira, nos enfrenta. La mirada de los niños, a veces, se dirige a nosotros. A veces nos interroga, a veces nos interpela, a veces nos pide una correspondencia, una respuesta. No necesariamente una acción, o una palabra, sino una respuesta. Una respuesta que también puede ser un gesto, o

una mirada, tal vez atónita, tal vez serena, tal vez responsable, tal vez impotente, tal vez cansada, pero quizá, en su esencia, silenciosa.

Ese rostro enigmático de la infancia de que hablaba Bazin puede funcionar y de hecho funciona como una problematización sensible de todos los estereotipos con los que hemos construido nuestra imagen de la infancia. Ese comportamiento puro de la infancia, gestualidad silenciosa de la que hablaba Agamben, puede funcionar y de hecho funciona como una especie de agujero negro en el que se abisman nuestras palabras y nuestras ideas, nuestros actos, y nuestras mejores intenciones. Ese punto de vista infantil del que hablaba Wenders, ese estado de gracia que construye lo visible desde la altura de unos ojos de niño, puede funcionar y de hecho funciona como una problematización sensible de nuestra propia mirada. Y ese cara a cara con la infancia puede funcionar, y de hecho funciona, como algo que nos está dirigido. Y que nos exige una respuesta. La mirada de los niños nos exige, al menos, que nosotros encaremos esa mirada, que nosotros, también, demos la cara. La nuestra. La que a lo mejor se nos cae, o debería caérsenos, a veces, de vergüenza.

Nada más arrogante que querer ponerse en el lugar de un niño. Nada más arrogante que tratar de comprenderlo desde su interior. Nada más arrogante que intentar decir, con nuestras palabras de adulto, lo que es un niño. Pero también, nada más difícil que mirar a un niño. Nada más difícil que mirar con ojos de niño. Nada más difícil que sostener la mirada de un niño. Nada más difícil que estar a la altura de esa mirada. Nada más difícil que encarar esa mirada.

2. IMÁGENES SILENCIOSAS DE LA INFANCIA

He empezado diciendo que es muy difícil hablar sobre el cine, porque el cine no está hecho de palabras. Y creo que lo mismo podría decirse de los niños. Que aquello que la infancia tiene propiamente de infancia es algo inalcanzable con el lenguaje, algo radicalmente ajeno a nuestras palabras y a nuestras ideas. Lo cual no quiere decir, desde luego, que los niños, el silencio de los niños, no nos haga hablar y no nos haga pensar. Pero es muy di-

fícil que nuestras palabras y nuestras ideas estén a la altura de ese silencio.

A veces tengo la sensación de que todos nuestros juegos verbales, esos en los que decimos lo que sabemos de los niños y lo que deberíamos hacer con ellos, no son otra cosa que tentativas de protegernos del silencio de los niños, de mantenernos a una confortable distancia. No sólo nos llenamos la boca de palabras y, algunos de nosotros, llenamos infinidad de páginas de ideas, sino que, incluso, tenemos la pretensión de saber de qué hablamos. Los niños callan, nos enfrentan con su silencio, con sus gestos y con su rostro, con su mirada. Y como ese silencio nos reta y nos angustia y nos escapa, tratamos de sonorizarlo, de hacerlo hablar, de cubrirlo con nuestras interpretaciones y con nuestros significados. Nosotros somos alérgicos al silencio, estamos marcados por una obsesión de inteligibilidad, por un imperativo de sentido. Queremos comprender a los niños, aunque para eso tengamos que cerrar los ojos. Necesitamos que la infancia signifique algo, aunque para eso tengamos que renunciar a mirarla. Puesto que la infancia no habla, hay que hacerla hablar. Como su silencio nos oprime y nos angustia, hay que recubrirlo de cualquier sentido que nos permita sentirnos seguros. Como los niños callan, tenemos que interpretar esa mudez.

Pero, a veces, el cine trata de reencontrar ese silencio original de la infancia, pero no para hablar de él o para hacerlo hablar sino para mantenerlo como silencio. Trata de capturar en sus redes de luz esa expresividad muda de la infancia.

Voy a referirme a dos de esas imágenes cinematográficas en las que se produce ese cara a cara con la infancia del que he estado hablando hasta aquí. Se trata de secuencias silenciosas en las que parece que el tiempo se dilata, se estira, se hace sensible. Se trata de secuencias en las que se produce una especie de suspensión del relato para permitir una mirada en tránsito hacia una contemplación pura. Se trata de simples composiciones visuales, subrayadas por la música, de un movimiento infantil, de un gesto de infancia, de un rostro de niño. Puesto que pertenecen a una película, y a una película que cuenta una historia, esas secuencias tienen un carácter narrativo, pero, a la vez, suspenden el relato y lo orientan hacia su resolución silenciosa. Es como si tuvieran una función significante pero de tal naturaleza que, a la vez, in-

terrumpe el orden de la significación. Se trata de secuencias en las que lo que está en juego es la mirada. Se trata de imágenes que utilizan todos los recursos visuales y sonoros para producir, simplemente, el silencio.

3. UN NIÑO CAMINA ENTRE LAS RUINAS

El niño se llama Edmund Keller y las ruinas son las de Berlín, nada más terminar la guerra. La película se titula *Alemania, año cero*. La filmó Roberto Rossellini en 1947 como culminación de la trilogía de la guerra, inmediatamente después de *Roma, ciudad abierta* y de *Paisa*. Alemania, año cero. Un país que podría ser cualquier país. Un año que podría ser cualquier año. Un niño que podría ser cualquier niño. Algo ha terminado, pero no ha terminado del todo: el nazismo, aunque enmascarado, continúa activo, y los efectos de la guerra siguen vivos en los cuerpos y en las conciencias de la gente. Algo sigue su curso: aunque sea con enormes dificultades, las personas entierran a los muertos y se afanan en seguir viviendo. Algo está a punto de comenzar, pero puede que nada comience: tal vez no haya escapatoria para la miseria económica y moral en la que se vive, tal vez esa miseria cancele esas posibilidades de comienzo que están inscritas en la infancia. Año cero, como todos los años. Un niño camina entre las ruinas. Pantaloncitos cortos y piernas muy blancas y muy delgadas. Un niño perdido y solo, que ya no sabe adónde va. Rossellini (2001) lo dijo así: "Alemania, año cero, para serle sincero, ha sido hecha únicamente para la secuencia del niño errante y solo entre las ruinas".

Naturalmente hay una moraleja, quizá demasiado evidente. La película comienza con un largo plano secuencia sobre la ciudad destruida sobre el que se inscribe un anuncio de lo que será el mensaje de la película: el efecto perverso de las ideologías sobre la inocencia de la infancia y la necesidad de reaprender el amor a la vida. Edmund va a cometer un doble crimen: va a matar a su padre inducido por las palabras de su antiguo maestro nazi sobre la ley de la naturaleza que exige eliminar a los débiles, y se a va a suicidar al ser incapaz de soportar la culpa. En relación con la buena conciencia de los espectadores, la película pa-

rece estar dirigida a que pronunciemos otro de esos "nunca más" inofensivos y consoladores de los que están hechas muchas de nuestras renuncias. Pero aquí no se trata de moralejas ni de mensajes ni de buena conciencia, sino de cine. Reducida a su argumento, *Alemania, año cero* no pasa de ser otro melodrama moralizante más. Si a eso añadimos que la película está dedicada a un hijo de Rossellini muerto en Barcelona un año antes, la lectura sentimental se produce casi automáticamente. Pero el cine es otra cosa que una sinopsis argumental. Y otra cosa que el enlace posible entre la biografía y la ficción. Además, no está nada claro que Edmund sea de esos niños que hacen lo que se les dice. No está claro tampoco que su último gesto, arrojarse al vacío, esté motivado por la culpa. Y, desde luego, el artista Rossellini no proyecta en el suicidio de Edmund, que es cualquier cosa menos lacrimoso, su dolor por la pérdida del hijo. Ni pedagogía pervertida ni culpas imposibles de redimir ni expresión dramática y dramatizada del dolor de un padre. En *Alemania, año cero*, se trata sobre todo de ese cara a cara con el rostro enigmático de la infancia del que hablaba Bazin. Y eso gracias al modo como el artista mira y nos da a mirar los gestos infantiles de ese niño que camina entre las ruinas. Citaré otra vez a Bazin:

> El misterio nos asusta y el rostro de un niño provoca un deseo contradictorio. Lo admiramos de acuerdo con su singularidad y sus características específicamente infantiles. De ahí el éxito de Mickey Rooney y la proliferación de las manchas rosadas sobre la piel de las jóvenes vedettes americanas. [...] Pero, por otra parte, quisiéramos protegernos contra el misterio y esperamos inconsideradamente que estos rostros reflejen sentimientos que conocemos bien, precisamente porque son los nuestros. Les pedimos signos de complicidad y el público se pasma y saca sus pañuelos cuando un niño traduce los sentimientos habituales en los adultos. De esta manera, queremos contemplarnos en ellos. [...] Con muy raras excepciones, los films sobre niños especulan a fondo con la ambigüedad de nuestro interés por esos hombres pequeñitos. Al reflexionar un poco se advierte que tratan la infancia como si precisamente fuera algo accesible a nuestro conocimiento y a nuestra simpatía: han sido realizados bajo el signo del antropomorfismo. [...] La profunda originalidad de Rossellini consiste en haber rechazado voluntariamente todo recurso a la simpatía sentimental, toda concesión al antropomorfismo.

Lo que Bazin nombra con la palabra "antropomorfismo" es, en primer lugar, la proyección sentimental, fundamental en la lógica del melodrama. El hecho de que siempre se nos diga lo que siente o lo que piensa un niño. Esas lágrimas de ojos grandes o esas sonrisas de rostros luminosos siempre subrayadas por una música tramposa. Esas palabras demasiado obvias en la que se nos dice qué es lo que pasa en el interior del niño. Pero Edmund no permite ninguna proyección, ninguna identificación. Simplemente lo vemos, a la distancia justa, la que marca su alteridad, la que respeta su misterio. Rosellini se limita a mostrar el rostro, los gestos y las acciones de Edmund, pero sin darnos en ningún momento sus sentimientos, sus pensamientos, sus emociones. No hay ninguna caracterización psicológica de Edmund, que se mueve como si se tratara de un personaje sin interioridad.

Pero el antropomorfismo que la película rechaza no es sólo sentimental, o psicológico, sino que es también de signo ideológico y moral. El itinerario de Edmund no traduce nuestros sentimientos, pero tampoco nuestras ideas ni nuestros valores, ni siquiera esa buena conciencia que es la forma más elemental y más inocua de nuestras posiciones ideológicas o morales. Rossellini no nos dice lo que hay detrás de los gestos del niño, pero tampoco trata de convencer al espectador o de demostrarle alguna cosa. Rossellini se limita a mirar, y a mostrar. Nada de seducir al espectador, nada de anticipar lo que debe pensar o lo que debe sentir, nada de anticipar un resultado moral, nada de trucos didácticos. Lo que no significa que el suyo no sea un cine educativo en el sentido más noble de la palabra, ese que no puede confundirse con dar lecciones.

Vemos a Edmund moverse en un determinado mundo físico y humano, material y moral. Tras el plano secuencia de la introducción hay un cementerio y, enseguida, un niño rubio y flaco trajinando con una pala demasiado grande para él entre un grupo de hombres y mujeres que trabajan quejándose del esfuerzo y del hambre. En las primeras escenas vemos a Edmund trabajando de sepulturero y rechazado por no tener la edad reglamentaria. Lo vemos también junto a un caballo muerto al que un grupo de hambrientos va a trocear, y también es expulsado. Después de una caminata entre las ruinas, Edmund llega a casa. Un agente está controlando el gasto de la luz. Enseguida nos en-

teramos de que se trata de una vivienda en la que su dueño ha sido obligado a albergar a varios grupos de miserables. Alrededor del agente, el grupo humano, numeroso y amontonado, muestra sus divisiones. Políticas, porque entre los refugiados hay una mujer que estuvo exiliada durante la guerra y a la que los demás vecinos tratan de espía. Pero la división es también económica y moral. Todos desconfían de todos. Todos temen a todos. Todos acusan a todos. Apenas algún gesto de solidaridad, entre una gente atravesada por ese egoísmo elemental y sin escrúpulos producido por la dureza de la lucha por la supervivencia. Edmund oye lo que parece ser una cantinela en la casa: "la culpa es de los Keller... esa vieja momia... ese enfermo que gasta demasiada agua caliente... ese viejo inútil". Inmediatamente, cuando pasa al cuarto donde vive, nos enteramos de que Edmund es el sostén de la familia: una madre muerta, un padre enfermo, un hermano que no puede salir de casa por miedo a que la nueva policía descubra su militancia en las juventudes hitlerianas y su pasado en algún regimiento especial, una hermana que aún espera a su novio preso y que alterna con los soldados ocupantes a cambio de algunos cigarrillos que después cambia por patatas.

Más adelante, veremos a Edmund engañado en su primera tentativa de vender algo en el mercado negro. Lo veremos con su viejo maestro que está al servicio de antiguos jerifaltes nazis en trance de adaptarse a la nueva situación y cuya perversidad sexual muestra su bajeza moral. Lo veremos con los ladronzuelos de la calle, que también lo engañan. Edmund siempre parece demasiado inocente, demasiado ingenuo, en un mundo en el que todos tratan de sobrevivir al precio de lo que sea.

Según los cánones del neorrealismo, Edmund no se diferencia de su entorno. Está completamente encajado en el universo en el que se mueve. Le vemos moverse con sus pantaloncitos cortos, sus piernas demasiado flacas y su rostro siempre severo en el interior de ese Berlín de posguerra que es mucho más que un escenario. Ese Berlín que se refleja una y otra vez en sus gestos, en su rostro, en su silencio, en su determinación. Pero, al mismo tiempo, Edmund manifiesta una radical heterogeneidad con ese entorno. Atravesadas por Edmund, las ruinas físicas y morales parecen más ruinas. Y el propio Edmund parece más frágil y más nuevo sobre el fondo de una ciudad demasiado vieja, arruinada

por el peso de la historia, demasiado endurecida también, aunque la dureza no sea la de las piedras o la de los edificios imponentes, sino la de los escombros.

Un niño inocente, un mundo hostil y un argumento de melodrama. Pero otra vez no se trata de eso. En el cine de Rossellini se trata de la verdad. Pero no de una verdad que sería anterior al cine y que el cine se encargaría de ilustrar, ni tampoco de una verdad posterior que se situaría en la proyección sentimental, ideológica o moral que habría que producir en los espectadores. Aquí se trata de la estremecedora verdad de un niño que camina entre las ruinas. Una verdad que está pegada a la gravedad de su rostro, a la indeterminación de sus pasos, a la languidez y al abandono de sus gestos. Una verdad literal, sin trucos, sin retórica, sin segundas intenciones, sin segundas lecturas. Una verdad que sólo el cine puede dar. Una verdad que no significa sino que es.

La siguiente cita es de Alain Bergala (2000), quien recopiló los escritos de Rosellini:

> Rossellini va a forjarse una convicción inquebrantable: el cine tiene la vocación ontológica de pegarse a la literalidad de las cosas y sólo a ella, y en ese sentido es un camino real para la emergencia (o la activación) de una verdad que sólo está en deuda con las posibilidades del cine. Ésta ha sido la convicción de todo el cine moderno que siempre ha sido un cine del primer grado, de la denotación, de las cosas en su desnudez. [...] Al cine moderno, después de Rossellini, siempre le han horrorizado los dobles sentidos, los símbolos, el relleno, la grasa, la argamasa, el tejido conjuntivo.

Pero esa verdad es de naturaleza moral. Al hablar sobre qué significa para él el realismo, Rossellini (2000) sentencia: "El realismo no es más que la forma artística de la verdad". Y dos años más tarde: el realismo "es para mí, ante todo, una posición moral desde la que se puede contemplar el mundo. A continuación se convierte en una posición estética, pero el punto de partida es moral".

Es cierto que hay, en la película, elementos de crítica social. Los nuevos amos, los soldados franceses o norteamericanos que se acuestan con las mujeres alemanas a cambio de cigarrillos o que se sacan fotos con aire de vencedores, no salen muy bien parados. Tampoco hay ninguna indulgencia con los nazis, que están

empezando a hacerse un sitio en el nuevo régimen o con los nuevos ricos que empiezan a amasar sus fortunas traficando con el hambre de los demás. Incluso el dueño de la casa donde se hospeda la familia de Edmund aparece como un viejo gruñón, egoísta y aprovechado. Todos los que tienen o buscan alguna posición de poder, algún privilegio, son mostrados en la mayor miseria moral. Los especialistas en la supervivencia, los triunfadores, los oportunistas, son, sin excepción, los peores en esa ciudad en ruinas. Pero lo que hace de la película de Rossellini una obra maestra, lo que hace de la errancia de Edmund una imagen inolvidable no es su dimensión crítica ni sus dicotomías morales. Edmund no es tampoco la víctima de todos esos malvados.

Al tratar de hurtar los actos de Edmund a cualquier explicación ideológica o psicológica, tratando de purificar de toda interpretación demasiado confortable la errancia de Edmund entre las ruinas, Rancière (2002) habla de libertad:

> He aquí aquello ante lo que toda ideología y toda explicación por la ideología debe quedar desarmada: que no haya nada de más bajo la frente silenciosa de Edmund que en sus gestos minuciosos; pero también que ese "nada de más" que se manifiesta tanto en la determinación sin fisuras de la decisión asesina y en la ternura inquietante de su resolución no sea otra cosa que la libertad. Lo que hace actuar a Edmund es el descubrimiento vertiginoso del puro poder de hacer o no hacer lo que dicen las palabras de los otros, de ser el único responsable del acto, el único responsable de su venida al mundo. La película sería infinitamente inofensiva si únicamente nos invitase a huir de los discursos peligrosos y a proteger una infancia sobre la que pesa un mundo en ruinas. Pero nada pesa sobre Edmund sino el peso aplastante de esa libertad de año cero. Del mismo modo que el catecismo nazi no puede producir el acto, los remordimientos no pueden producir el suicidio. En ambos casos no hay, en lugar de la causa, otra cosa que el vértigo, el atrayente vacío de lo posible ilimitado.

4. UN NIÑO CORRE HACIA EL MAR

El mismo año que Rossellini filmaba *Alemania, año cero,* François Truffaut, que tenía quince años, fundaba un cine club en pleno barrio latino de París. Su horario de proyecciones, los domingos por la mañana, competía con otro cine club ya céle-

bre, el que dirigía André Bazin, el principal valedor del neorrealismo italiano en Francia. Truffaut fue a ver a Bazin para convencerlo de que cambiara de día y entre ellos surgió enseguida una relación muy intensa. Tanto que, cuando Truffaut no puede pagar sus deudas y es encerrado en un centro de reclusión de menores, Bazin se interesa por él, negocia su liberación, se hace cargo de su custodia y le ofrece trabajo en una revista cuya sección de cine dirige. La carrera de Truffaut como crítico, la que lo conducirá a la redacción de *Cahiers de Cinéma*, y a la escritura de algunos de los textos programáticos de la *nouvelle vague* ha comenzado. Diez años después, en 1957, Rossellini será su padrino de boda. Bazin morirá el mismo día que empieza el rodaje de *Los cuatrocientos golpes*. Y cuando dos años más tarde Truffaut estrene su primer largometraje, lo dedicará a la memoria de André Bazin y colocará a su protagonista, Antoine, en la estela del Edmund de *Alemania, año cero*. Según Truffaut:

> En *Los cuatrocientos golpes* está lo que todo el mundo ha visto –la influencia de Jean Vigo, que es evidente– pero hay otra en la que nadie ha pensado, la de Alemania, año cero, la única película en la que un niño es seguido de un modo documental y es mostrado con mayor gravedad que los adultos que están a su alrededor. Era la primera vez que se había seguido este principio, que la gravedad se encuentra en los niños y la frivolidad en los adultos.

Truffaut se mira en el espejo de Rossellini y Antoine Doinel recoge el testigo de Edmund Keller. El cine continúa siguiendo los pasos de un niño solitario que atraviesa el paisaje, esta vez el París de fines de la década de 1950. El cine continúa mimando sus gestos y su rostro, continúa encarándonos con su misterio.

Es otro cine el que se inicia con este niño cuyo itinerario acabará no en un salto al vacío sino en una carrera hacia el mar. Es otra generación la que se mira en los pasos de un niño, que comienza a vivir para pensarse a sí misma. Pero el enigma de la infancia y el vacío de la libertad son los mismos. Antoine también podría ser cualquier niño. Su ciudad podría ser cualquier ciudad. Y esos cuatrocientos golpes que jalonan sus pasos podrían ser los de cualquiera.

Ahora no es la guerra, sino un círculo familiar mezquino, una escuela estúpida e instituciones de autoridad ciegas y sordas. La

primera vez que vemos a Antoine, está en la escuela. Durante la clase de francés, alguien le pasa una fotografía de una mujer en paños menores a la que Antoine le pinta bigotes. Pero es la clase la que es completamente ridícula con su obsesión por una disciplina vacía y por una relación exclusivamente formal con la lengua. La voz del maestro sólo es capaz de imponer silencio y de amenazar a los niños que no distinguen un endecasílabo de un alejandrino, que hacen borrones con la pluma, o que agravian con su lenguaje la dignidad artificial y hueca de la prosodia francesa. La clase de inglés, que aparece en otra secuencia, con un profesor tartamudo, no es menos ridícula. O el paseo con el profesor de gimnasia, en filas de a dos, del que los niños se van escapando poco a poco a los compases de una música tan alegre como ese movimiento de fuga hacia la libertad de una soleada tarde.

Lo vemos después en casa, entre unos padres que están continuamente peleando y que muestran en todos sus gestos y en todos sus consejos la mediocridad de sus ambiciones convencionales y pequeñoburguesas. El padre es un tipo sin ningún interés, aficionado a las carreras de coches, y al que la madre constantemente está reprochando el que no haya llegado a nada. A la madre, constantemente preocupada por el espejo, se le quema la comida. En algún momento sabremos que tiene un amante en cuya compañía trata quizá de redimir la mezquindad de su vida. Las instituciones de autoridad, como el director del colegio, el inspector de policía, o el juez, no salen mejor paradas. Siempre la misma hipocresía, la misma pequeñez, la misma ceguera, la misma falta de vitalidad y de espíritu.

El destino de Antoine se va tramando poco a poco. En la primera parte de la película, entre la familia y la escuela. O, mejor, en las torpes tentativas de huida del agobio de ese entramado demasiado estrecho que forman la familia y la escuela. La familia y la escuela, por un lado, y la calle y los amigos, por otro. Hay toda una tensión entre los espacios cerrados y oprimentes del ínfimo apartamento familiar y de las decrépitas aulas de la escuela y los espacios abiertos de la ciudad durante las correrías de los chicos. Antoine parece más despierto que la mayoría de sus compañeros de clase. Lee y admira a Balzac y se escapa al cine. Los libros y el cine como fuga, como libertad. Pero Antoine no puede

procurarse esos momentos de apertura sino al precio de mentiras cada vez más osadas y más inverosímiles en las que se va enredando poco a poco.

En la segunda parte de la película, a partir del robo inútil de una máquina de escribir y de la captura de Antoine en el momento en el que trata de devolverla, todo se va cerrando. Hay una noche en un calabozo policial. Hay un viaje nocturno en un furgón de presos. Hay un calabozo en el juzgado. Y hay, finalmente, un centro de observación de menores, un reformatorio de uniformes negros, órdenes estrictas, alambres de espino y bofetadas de verdad. El padre habla con el comisario de la policía. La madre habla con el juez. Ahí sabemos que Antoine no interesa a nadie, que la aparente preocupación por el chico no es sino indiferencia, ceguera, pretexto para opiniones sobre la infancia, sobre la familia y sobre la educación completamente vacías y convencionales. Ahí nos enteramos también de que el padre de Antoine no es su padre y de que seguramente su madre lo tuvo sin quererlo. Antoine se va quedando solo. Su rostro se va endureciendo. La mezcla de dureza y fragilidad se va haciendo cada vez más estremecedora. En una maravillosa secuencia en la que Antoine responde las preguntas de una psicóloga del centro, con la cámara fija en un plano medio inmóvil, Antoine habla de sí mismo con una absoluta inocencia y con una extraña frialdad. Y finalmente la fuga, la carrera hacia el mar, el espacio abierto, la línea del horizonte.

En *Los cuatrocientos golpes*, hay una película costumbrista, casi sociológica, la crónica de una época, la crónica de la escuela de una época, de la familia de una época, de las instituciones de una época, de los valores de una época, de los niños que vivieron esa escuela, esa familia, esas instituciones, esos valores. Pero eso ya lo sabemos. A veces, porque lo hemos vivido y no nos cuesta nada proyectarnos ahí. A veces, porque lo hemos leído, porque nos lo han contado.

Hay también una película picaresca que cuenta las estrategias de supervivencia en un mundo hostil en el que sólo se puede vivir con la astucia de los resquicios, de los pequeños robos, de las pequeñas fugas. Cómo no identificarnos, entonces, con esos chicos, cómo no simpatizar con sus ardides, cómo no lamentar su impotencia, sus fracasos, cómo no sentir los castigos, los golpes.

Hay también un melodrama que nos cuenta cómo se trama un destino trágico e implacable a partir de una serie de casualidades, de abandonos, de gestos fallidos. Y entonces, tal vez conmovidos, hablaremos de la necesidad de otra escuela, de otras relaciones humanas, de otras instituciones, de otro trato con los niños.

Hay, sin duda, un ajuste de cuentas de la generación que se dirige hacia mayo del 68 con la estrechez y la mediocridad de la generación de la posguerra. Y ahí no nos quedará más remedio que hacer la crónica de sus éxitos y de sus fracasos, de sus ideales fallidos, de lo que queda o lo que no queda de una manera de entender la vida que, en parte, es la nuestra.

Hay también una película sobre la adolescencia y sus contradicciones. Una película que nos permitirá confirmar, una vez más, lo que nos han dicho los psicólogos, los sociólogos, los profesores, los trabajadores sociales, los padres de hijos adolescentes.

Hay, sobre todo, un ansia de libertad. No sólo la de Antoine corriendo hacia el mar, sino el ansia de libertad del cine mismo que, con la *nouvelle vague*, va a salir también a la calle, a las playas, a los bares, a medirse con la realidad sin mediaciones, a inventar un nuevo realismo.

En todas esas películas, o desde todos esos puntos de vista, el rostro y los gestos de Antoine significan algo, remiten a algo que está fuera de ese rostro y de esos gestos. Y, con ello, es la infancia, el rostro enigmático de la infancia, el que desaparece en tanto que queda absorbido por su significación, en tanto que queda cancelado por esa "realidad" que la película representa o por esa "moral" a la que la película se dirige. Una "realidad" y una "moral" que, en definitiva, son las nuestras.

Todos hemos oído decir que, en el mundo en el que vivimos, la realidad ha sido sustituida por las imágenes, que sólo hay imágenes. Las de la televisión, las del cine, las de la publicidad, pero también las que construye una cierta visualización sociológica, psicológica, política o pedagógica de la infancia. La infancia real, entonces, habría sido sustituida por una serie de imágenes de la infancia. Nosotros, ya no nos relacionaríamos con niños, sino con representaciones de los niños, con estereotipos de los niños, con imágenes de los niños.

Sin embargo, en lo que respecta al cine, la sensación que tenemos es que son las imágenes las que se desvanecen en esa opera-

ción por la cual las forzamos a significar la realidad, es decir, a disolverse en toda esa serie de estereotipos y lugares comunes que se conocen con el nombre de realidad. La mayor parte de las imágenes hablan demasiado, piensan demasiado. Y cuando no son ellas las que hablan o las que piensan, somos nosotros los que las hacemos hablar o los que las hacemos pensar, los que las hacemos enseguida demasiado verborrágicas, demasiado ideo- lógicas.

Pero, en medio o además de todo eso, en medio o además de una "realidad" sustituida por sus imágenes, o de unas "imágenes" absorbidas por una realidad estereotipada, por las palabras o las ideas que "dicen" la realidad, estableciendo su sentido, en medio o además de todo eso, está lo que sólo el cine puede mostrar, el milagro de la imagen más artificial convertida en la imagen más pura, lo que no está ni en nuestros recuerdos ni en nuestros saberes ni en nuestras ideas ni en nuestras ideologías ni en nuestros ideales ni en nuestras palabras.

A veces, el cine salva las imágenes de nuestra voracidad, de nuestra voracidad estética, ideológica, política, de nuestra voracidad moral también, y las devuelve al silencio. A veces, el cine no representa nada, no analiza nada, no interpreta nada, sino que deja que el ojo se pose literalmente sobre la superficie de las cosas. A veces, el cine, como arte de lo visible, simplemente, nos enseña a mirar.

A veces, también, el cine salva las imágenes de su flujo permanente, de su sucesión continua, de esa catarata de imágenes de la era del audiovisual en la que se suceden unas a otras vertiginosamente, en la que las imágenes surgen y se desvanecen con la misma instantaneidad, con la misma velocidad. Porque para que una imagen sea una imagen tiene que llegar a serlo. Es decir, tiene que tener el tiempo de convertirse en imagen, de depositarse en nuestra retina y de actuar ahí lentamente, es decir, de diferenciarse de esa serie de imágenes fugaces, de suspender esa catarata visual en la que todo pasa y en la que, al mismo tiempo, nada nos pasa.

En un texto sobre el cine y la televisión, Víctor Erice escribe lo siguiente:

> [...] lo visual no es una imagen. La condición *sine qua non* para que haya una imagen es la alteridad. Lo visual, al menos en primer término, no sería otra cosa que la verificación óptica de un funciona-

> miento puramente técnico; de ahí que aparezca como algo cerrado y autosuficiente. En cuanto a la imagen, esa imagen que en el cine uno ha amado tanto, sería más bien lo contrario: abierta, evocadora, huella de lo perdido, destinada a testimoniar sobre una cierta alteridad. Se puede decir, sin exagerar, que lo visual sirve para no mirar a los otros; o mejor dicho, para no ver al otro, ya que también hay una contraposición activa entre ver y mirar. El que mira, no ve; ver es dejarse ver. El mirar acarrea hoy una intencionalidad demasiado esclava, una voracidad acorde con la pulsión consumista dominante. Genera, desde la infancia, una dependencia mecánica paradójicamente exenta de atención. Este mundo de mirones creados por el audiovisual produce paradójicamente la anestesia de la imagen. Consecuencia: nuestro ojo cada vez percibe menos la entraña del mundo, su latido invisible. Confundir o propiciar la confusión entre la imagen y lo visual supone contribuir a un acto de liquidación generalizada.

Por un lado lo visual, la voracidad de lo visual, la producción y el consumo de imágenes sin alteridad, la producción y el consumo de imágenes que no son otra cosa que nuestro propio espejo, de imágenes anestesiadas, inofensivas, ese consumo que nos convierte en mirones compulsivos incapaces de atención, en esclavos de una serie velocísima y fugaz de imágenes que no nos permiten ver nada. Por otro lado el cine, es decir, las imágenes de la alteridad, las que exigen una atención despojada de intenciones, las que exigen apertura, receptividad, seguramente silencio, las que nos piden tiempo, las que permiten el juego de la evocación, las que nos hacen sentirnos a nosotros mismos, aquellas que quizá no dicen nada, pero que nos hacen sentir la entraña del mundo, su latido invisible, las que apuntan hacia lo que no se puede ver, las que señalan hacia lo que no se puede decir.

Más arriba traté de hacer ver la errancia de Edmund entre las ruinas independientemente de la ley siempre demasiado confortable de las causas y las consecuencias. Ahora se trata de considerar la carrera de Antoine hacia el mar fuera de toda sociología, de toda psicología, fuera también de toda moral, de toda moraleja, fuera también de toda proyección sentimental o ideológica. Se trata de ver en silencio una imagen silenciosa, en su desnudez, en su literalidad, en su despojamiento, sin cubrirla inmediatamente con nuestras ideas o con nuestras palabras, con nuestras opiniones de adultos, con nuestras explicaciones de adultos, con nues-

tras conclusiones de adultos, con todo eso que hace que cada vez sea más difícil mirar a un niño. Se trata, en definitiva, de tratar de acceder a lo que sólo el cine puede dar, según la cita de Bazin que he desgranado anteriormente, a un cara a cara con el rostro enigmático de la infancia, con el rostro indescifrable y mudo que no representa nada, que no da testimonio de nada, que nos enfrenta, que nos mira, y que nos escapa, sobre todo que nos escapa.

5. CODA

La última cita será de Serge Daney (1983):

> En cuanto al cine, me doy cuenta muy bien de por qué lo he adoptado: para que él me adopte a su vez. Para que él me enseñe a palpar incansablemente, con la mirada, a qué distancia de mí comienza el otro.

Tal vez sea ésa la relación entre el cine y la infancia: la creación, a través de la mirada, de una distancia, seguramente infranqueable, entre el silencio de los niños y todas nuestras palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio: *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2001.

Badiou, Alan: "El cine como experiencia filosófica", en Gerardo Yoel (comp.), *Pensar el cine I. Imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Bazin, André: *¿Qué es el cine?*, Barcelona, RIALP, 1999.

Daney, S.: *La rampe*, París, Cahiers/Gallimard, 1983.

Deleuze, Gilles: *La imagen tiempo. Estudios sobre cine II*, Barcelona, Paidós, 1987.

Rancière, Jacques: *La división de lo sensible. Estética y política*, Salamanca, Centro de Arte de Salamanca, 2002.

Rossellini, Roberto: *Le cinema revelee*, París, Cahiers/Etoile, 1984 [trad. cast.: Alain Bergala (comp.), *El cine revelado*, Barcelona, Paidós, 2000].

Wenders, Wim: *El acto de ver. Textos y conversaciones*, Barcelona, Paidós, 2005.

7. QUÉ HACEMOS CON EL CINE EN EL AULA

Diana Paladino

Comenzaré por la reflexión sobre un material fílmico breve y muy antiguo. Se trata de dos operaciones quirúrgicas realizadas por el doctor Alejandro Posadas en el Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires a fines del siglo XIX.

Estas imágenes son los registros más remotos que existen en nuestro país –y que milagrosamente se conservan– de la relación entre el cine y la enseñanza.

Poco se sabe acerca de las circunstancias de rodaje de estas películas llamadas "Operación de quiste hidatídico de pulmón" y "Operación de hernia inguinal". Sabemos que el doctor Posadas las encargó para enseñar a sus alumnos ambas técnicas quirúrgicas desarrolladas por él. Sabemos, también, que cada una de las intervenciones duraba unos pocos minutos y que la complejidad de los detalles que pretendía explicar a sus discípulos ponía en riesgo la tarea médica.[1] Sin embargo, estos datos no alcanzan para dimensionar adecuadamente la actitud vanguardista y casi extravagante que significaba en aquella época echar mano al cinematógrafo y utilizarlo como recurso didáctico. Como médico y como docente Posadas fue un precursor. También fue precursor como cineasta. Porque entre 1897 y 1900 (que son apro-

1. "La celeridad de la acción (tres minutos y medio de película) es la del tiempo real que duraba la operación [de *quiste hidatídico de pulmón*], dada la imposibilidad de aportarle al paciente asistencia respiratoria mecánica. Como anestésico se utilizaba habitualmente el cloroformo" (Guillermo Caneto *et al.*, 1996).

ximadamente las fechas en que se registraron estos films)[2] aún no se vislumbraba con claridad cuáles serían los usos del cine. Pensemos que en ese momento, en Europa y Estados Unidos el cinematógrafo se debatía entre la curiosidad de boulevard y el entretenimiento de feria; que los Hermanos Lumière aún registraban "actualidades", Georges Méliès utilizaba los films para conseguir trucos escénicos; Edison explotaba películas de variedades y los ingleses de la escuela de Brighton comenzaban con sus primeros cortos experimentales.

En esa misma época, decíamos, Posadas avanzaba con los que tal vez sean los primeros films científico-didácticos con propósito académico en la historia del cine. Cierto es que, una década antes, el fisiólogo Etienne Marey había trabajado con series fotográficas para descomponer los movimientos de la locomoción humana, pero, a diferencia de Posadas, sus experimentos respondían a un desafío científico sin finalidad pedagógica. Por otra parte, dada la precariedad tecnológica de la cámara tomavistas de esa época, resulta difícil también dimensionar el esfuerzo que necesariamente implicó rodar estas imágenes. De hecho, entre otros requerimientos, se necesitaba luz solar para que la película imprimiera, por lo que se decidió trasladar al paciente y operarlo en el patio del Hospital (lo que puede observarse en el ondear de la sábana de la camilla). También por una cuestión fotográfica hubo que evitar la sombra de los cuerpos y aprovechar la posición cenital del sol, razón por la cual ambas operaciones se realizaron al mediodía. Por otra parte, como las bobinas de película duraban apenas un minuto tuvieron que cronometrar los movimientos de la intervención y acelerarlos o pausarlos de acuerdo con la cantidad de cinta que quedaba en el carrete y con los cambios de bobina que debía hacer el camarógrafo.[3]

Evidentemente, Posadas llegó al cine impulsado, incluso antes que por su vocación médica, por su afán docente. Tras su muerte, en 1902, no hubo continuadores que registraran experiencias

2. A mediados de 1896 el cinematógrafo llegó a la Argentina y en 1900 el doctor Alejandro Posadas enfermó y viajó a París. Allí murió dos años después. Por eso se cree que los films tienen que haberse realizado entre esas fechas.

3. Ambos cortometrajes tienen un montaje de tres o cuatro bobinas.

fílmico-pedagógicas de este tipo. Más aún, en toda la década que sigue no encontramos ningún tipo de indicios entre cine y enseñanza. Lo más próximo remite a mediados de los años veinte y los años treinta, cuando parroquias barriales y colectividades de inmigrantes comenzaron a brindar funciones a alumnos y docentes de las escuelas bajo su tutela. O, cuando ya iniciado el cine sonoro a mediados de la década de 1930, la ficción adoptó la escuela como escenario dramático en un amplio abanico de conflictos que van desde el policial (*La fuga*, 1937, Luis Saslavsky) hasta el drama (*Poncho Blanco*, 1936, Francisco P. Donadío) y la comedia (*Maestro Levita*, 1938, Luis César Amadori). Además de este filón, que se intensificó en las décadas de 1940 y 1950, también el noticiero y el documental tuvieron presente la escuela, ya sea en filmaciones amateur –como se ve fugazmente en las imágenes que Mario Piazza incluyó en su documental *La escuela de la señorita Olga* (1991)–[4] como en producciones profesionales –*Sucesos argentinos, Noticiero panamericano*–.

Sin pretender extender un inventario de los eclécticos vínculos que existieron entre el cine y la escuela, quiero, sin embargo, señalar brevemente dos momentos significativos en lo que respecta a los modos de apropiación y consumo cinematográfico en el ámbito escolar. Uno de ellos corresponde a los años sesenta. Años en los que aumentó la proyección de películas en los niveles de educación media y superior. Años en los que, por otra parte, los jóvenes se volcaron mayoritariamente al cine, abundaron las revistas especializadas, proliferaron las salas cinematográficas de arte y ensayo, y el film cobró prestigio como producto artístico y cultural. La ebullición cinéfila, en mayor o menor medida, pronto repercutió en las aulas. Sin la obligatoriedad de un correlato curricular, las funciones proyectadas en escuelas secundarias, profesorados y universidades acogieron características del modelo de cine club; es decir: programación pautada acerca de

4. Cortos en los que se ve a Olga Cossettini y sus alumnos. Este material fue registrado en película 16mm. reversible. Fechado entre 1940 y 1942. *"Las filmaciones documentales de la Escuela y la mayoría de sus fotos han sido registradas por iniciativa de Don Hilarión Hernández Larguía, quien fuera generoso mecenas de la Escuela de la Señorita Olga"* [en: créditos finales de *La escuela de la Señorita Olga*].

un tema, director, género o cinematografía; información contextual que acompaña la exhibición del film y, en ocasiones, debate al concluir la proyección.

La otra instancia determinante en lo que respecta a la modificación de los hábitos de consumo fílmico en el aula es la que se produjo en los años ochenta con la incorporación de la videocasetera. Una innovación tecnológica que –tanto en la sociedad como en la escuela– impactó de modo rápido y contundente.[5] En pocos años se incrementaron las instituciones equipadas, aumentó la oferta de títulos de películas disponibles a la hora de planificar una actividad docente y se multiplicó la visión de films en las aulas. La novedad tecnológica cambió por completo el modo de ser espectador. Desapareció la sala oscura, la pantalla blanca, el haz de luz atravesando el espacio. Junto con la videocasetera apareció el televisor de 20 pulgadas –con frecuencia, instalado no en el mejor ángulo de visión sino próximo al enchufe y frente a ventanas sin cortinas para oscurecer el salón–. Para el docente, todavía fue difícil disponer de información sobre lo que proyectaba. Para los alumnos, no hubo gran diferencia entre lo que se le ofrecía en el aula y lo que veía en su casa (pensemos que estos alumnos-espectadores son otros, muy distintos de los de una década atrás). De tal modo, se desvaneció el aura de "evento" que antaño tenía esta actividad y los supuestos resortes motivadores muchas veces se diluyeron.

Otra cuestión que surgió fue cómo usar las películas. Del modelo de cine club de los años sesenta y setenta se pasó al de la visión ilustrativa. Así, por ejemplo, en algunos casos el *Don Segundo Sombra* de Manuel Antín (1969) reemplazó la lectura del libro de Ricardo Güiraldes; el *Dantón* de Andrzej Wajda (1983) se convirtió en un clásico para explicar la Revolución Francesa y los colegios católicos apelaron al arsenal bíblico-hollywoodense encabezado por *Los diez mandamientos* (1956, Cecil B. de Mi-

5. Además de cambiar la utilización del cine en la escuela, la llegada de la videocasetera revolucionó también la enseñanza específica de cine. La accesibilidad a los films potenció la producción teórica y ensayística, posibilitó la innovación de las técnicas analíticas de los textos fílmicos (microanálisis) y colaboró en la proliferación de escuelas y academias con carreras de cine.

lle); *Rey de reyes* (1961, Nicholas Ray) y *Hermano Sol, hermana Luna* (1972, Franco Zeffirelli).

En los años noventa se introdujeron grandes cambios en lo que respecta al consumo social del cine. Fue la década de la popularización de los estudios académicos sobre cine, de la proliferación de publicaciones de crítica y teoría cinematográfica, del boom de la televisión por cable, de la construcción de los grandes complejos de salas y del acceso hogareño a las cámaras de filmación digital. Sin embargo, más allá de experiencias ocasionales (hay casos de docentes que trabajaron escritura y rodaje de guiones con los alumnos, escenificación de actos escolares, investigaciones documentales filmadas, etc.), en términos generales el ámbito escolar no registró variantes en el modo de consumo.

En la escuela de hoy, la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada; lo que no significa que haya logrado la legitimación esperable, pues para algunos proyectar una película en clase todavía suele asociarse con la pérdida de tiempo, el ocio, la nada. Lo cierto es que no sabemos qué hacen los docentes con el cine: cuántos lo utilizan, cómo, en qué contexto, qué inconvenientes encuentran, cuál es la repercusión de estas actividades. En una pequeña muestra que realicé con setenta docentes de distintos niveles en las sedes N° 3 (Boedo) y N° 18 (Floresta) de la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, encontré que un 35% de ellos nunca utiliza películas en sus clases, un 64% lo hace a veces y sólo dos docentes (uno de educación no formal y otro de educación media) las utilizan con mucha frecuencia.

Al consultar sobre cuál es la intención con la que propone la visión de películas en el aula la gran mayoría respondió, en primer lugar, vincularla a los contenidos curriculares y, en segundo, enriquecer la experiencia cultural de los alumnos. Sólo los docentes de educación especial contestaron afirmativamente en el ítem "entretener". Indagué, además, acerca de los inconvenientes que suelen encontrar cuando organizan proyecciones. En algunos casos (menos de los previsibles), marcaron como inconveniente la resistencia de las autoridades escolares y/o de los padres y la indisponibilidad de recursos para realizar la actividad. Una sorpresa fue descubrir que –casi unánimemente– reconocen como principal dificultad la tarea de seleccionar la película adecua-

da. Me reproché, entonces, no haber incluido cuestiones acerca del consumo cinematográfico. Me pregunté acerca del repertorio con el que cuenta el docente para hacer estas elecciones. Es decir, ¿cuál es su enciclopedia fílmica? ¿Es amplia, es acotada? ¿Ve cine argentino? ¿No ve nada? ¿Elige ir al cine o ve lo que pasan por cable? Así como el libro de historia propone unos documentos y no otros, o el de lengua escoge y recorta determinadas obras y autores ¿serviría pensar en una guía de películas que ayudara al docente a incorporar transversalmente el cine en el aula?

Quienes trabajamos en capacitación docente con cine escuchamos reiteradamente el pedido de maestros y profesores que buscan películas para temas del programa para alumnos de tal o cual edad. De hecho, sabemos que existe una suerte de catálogo-off, un listado espontáneo de títulos que circula y se acrecienta (al margen de la institucionalización curricular y del mercado editorial) por la recomendación de docente a docente. Ahora, lo que no sabemos es qué actividades acompañan a esas películas. ¿Se proyectan como mera ilustración del tema? ¿Qué lugar ocupa el cine en estos casos? ¿Existe un lugar para el cine? Pasar una película en clase no implica, necesariamente, que el cine esté presente. Volviendo al ejemplo del doctor Posadas, dijimos que el cine le permitía graficar mejor la explicación de las prácticas quirúrgicas frente a sus alumnos.

Dijimos, también, que utilizaba sus películas como recurso didáctico. Pero, vistas en ese marco, el cine (y todo lo que este medio implica) quedaba fuera de la experiencia áulica. Para el profesor de lengua que explica la narración en primera persona con el comienzo de *La dama de Shanghai* (1948, Orson Welles), o para el de historia que propone analizar el espíritu revolucionario de los tempranos años setenta proyectando *La hora de los hornos* (1968, Octavio Getino-Fernando Solanas) también el cine es un recurso. Pero, si además se contextualiza ese texto fílmico teniendo en cuenta quiénes, cuándo y bajo qué circunstancias lo realizaron, se considera qué tipo de relato construyeron, si es documental o si es ficción, cuál es la riqueza estética o qué punto de vista propone; seguramente, el análisis será más fructífero y, en ese caso, además de la película también tendremos cine.

ALGO MÁS QUE UN RECURSO DIDÁCTICO

No es fácil traducir a otras áreas curriculares la experiencia de quienes tenemos el cine como contenido específico. Los objetivos son distintos. No obstante, dadas las características del texto audiovisual –generalmente, se trata de un relato narrativo, de carácter concentrado, estructurado por grandes y pequeñas elipsis, que ofrece al espectador un rápido vínculo de proyección e identificación, etc.– hay estrategias didácticas que se comparten independientemente del área o el objeto de estudio. Veamos algunos ejemplos.

Cuando proyectamos una película o un fragmento de película debemos hacer una presentación previa informando sobre lo que se verá. Qué vamos a ver, para qué lo vamos a ver, cuál es nuestro objetivo. De lo contrario, si no compartimos esta información, lo que se provocará es desconcierto, incertidumbre. Lo opuesto de lo que debería propiciar una situación de aprendizaje. Por otra parte, como todo texto, el fílmico puede ser leído en múltiples sentidos. Orientar esa lectura, anticipando el eje que se quiere seguir no implica elidir los demás significados sino dejarlos en latencia para darles su entrada en el momento oportuno. Volvamos una vez más al comienzo, al ejemplo del doctor Posadas. En este sentido, la revisión del corto del doctor Posadas podría haberse hecho de distintas formas. Por ejemplo, podría anticiparse de qué película se trata pero no establecer ningún circuito de sentido. Cada uno de ustedes podría ver allí un texto diferente. Algunos probablemente podrían reparar en la falta de asepsia (sin guantes, sin barbijo, al aire libre). Otros podrían interesarse por seguir los pasos de la operación. Quienes tienen una mirada entrenada en el cine primitivo quizá traten de descubrir los escasos cortes del montaje. Ahora, si uno advierte de entrada sobre la intención pedagógica de Posadas, seguramente el espectador repare en la composición del espacio (articulado en forma de herradura para respetar el punto de cámara y permitir que se vea mejor la escena), o en la disposición de los cuerpos (no sólo el del paciente, sino incluso el del propio Posadas que trabaja en tres cuartos de perfil para que se puedan captar todos sus movimientos). Como decía Alfred Hitchcock, el secreto para sostener la atención del espectador e

involucrarlo activamente no está en sorprenderlo sino en brindarle la información necesaria.

Otro criterio didáctico compartido es el que refiere a la manipulación del material. La tecnología digital amplió no sólo las posibilidades del análisis fílmico sino también las variantes didácticas. Fragmentar, detener, rebobinar para rever una imagen, nada de esto atenta contra el estatuto cinematográfico. Debemos, sin embargo, tener en cuenta en primer lugar dónde se fragmenta, pues hay una unidad dramática, una lógica de acción que conviene respetar así como se respeta el final del compás para fragmentar un ejemplo musical. Y, en segundo lugar, enmarcar el fragmento, situarlo en relación con la estructura general del film ya sea adelantando una síntesis del argumento o de los principales ejes de la historia.[6]

Frente a estas pocas prescripciones didácticas hay un universo de decisiones e iniciativas (en las que se conjugan la pertinencia del film seleccionado, el diseño de actividades que acompañarán la proyección y las relaciones que se pueden establecer con otras áreas del conocimiento) que está exclusivamente librado a las inquietudes, la creatividad y las competencias individuales de cada docente. En este sentido, aún hoy, trabajar con películas en la clase parecería ser un camino tan solitario como el del doctor Posadas haciendo su propia experiencia y librando sus propias batallas. Es como si en este aspecto no hubiera trasvase de conocimiento y continuamente se estuviera recomenzando.

La formación docente todavía no contempla al cine como objeto de estudio. No da cuenta de su historia (que, en definitiva, es la historia del siglo XX) ni de las variantes de producción que condicionan la obra. No advierte acerca de las implicancias estéticas y mucho menos sobre las especificidades de su lenguaje. Cómo pretender, entonces, que el docente tenga una mirada integradora y que pueda reflexionar críticamente sobre el material que proyecta si no cuenta con las competencias mínimas para hacerlo. Si no concibe otros horizontes de sentido que el de

6. Este marco de presentación, que podría obviarse en el caso de un estudio puntual como es el análisis sincrónico de la imagen, es indispensable si se busca un análisis dramático o narrativo.

la anécdota que se narra en el nivel de la historia (primer nivel de lectura, en términos de Umberto Eco)[7] y desestima (o, en algunos casos, directamente desconoce) los aspectos sociales, económicos, culturales e ideológicos que determinan lo cinematográfico.

Entretanto, la distancia entre los hábitos culturales de los chicos y la propuesta escolar aumenta a pasos agigantados. Como advirtió Jesús Martín Barbero,[8] el libro de texto ya no interpela a los alumnos, más habituados a ver películas y bajar información por internet que a leer novelas o enciclopedias ilustradas. Se necesita, por lo tanto, establecer un diálogo entre la cultura letrada y la cultura audiovisual, apropiar los nuevos lenguajes y reflexionar pedagógicamente sobre ellos. Para eso, la escuela deberá hacer algo más que *aggiornarse*. Poco ayuda el empeño por habilitar el cine en la escuela si la práctica cotidiana responde a otros esquemas, si los cuarenta minutos que dura la hora cátedra remiten a una concepción pedagógica en la que reinaba la palabra y no a los tiempos que se requieren para trabajar con material audiovisual, si la pantalla del televisor se piensa como alternativa del pizarrón y no como su correlato, si la bibliografía existente en áreas como historia, literatura o plástica no contempla un solo film y las bibliotecas de las escuelas no tienen libros sobre teoría, historia o crítica cinematográfica.

Llegados a este punto, necesitamos reinstalar el cine en el imaginario escolar y pensarlo como algo más que un simple recurso didáctico. Si logramos abrir esta posibilidad e integrarlo con otras áreas de estudio (en función de su valor como documento de época, como emergente cultural, como obra artística,

7. "Toda obra se propone al menos *dos tipos de lectores*. El primero es la víctima designada de sus mismas estrategias enunciativas; el segundo es el lector crítico que goza con el modo en que se ha visto conducido a ser víctima designada", Umberto Eco (1988).

8. "Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, pero cuyo desconcierto es disfrazado por buena parte del mundo escolar de forma moralista, esto es, echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean. Actitud que no nos ayuda en nada a entender esta complejidad de los cambios que están atravesando los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Que es lo que en realidad está en la base de que los adolescentes no lean, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo leer, o sea los libros", Martín-Barbero (2003).

como medio de comunicación de masas y también, por qué no, como entretenimiento) estaremos encaminándonos.

Por supuesto, esta transformación no es simple, ni puede realizarse de un día para otro. Dejar las viejas certezas y aventurarse en terrenos movedizos siempre es riesgoso, pero es un proceso que deberemos transitar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caneto, Guillermo; Cassinelli, Marcela; González Bergerot, Héctor; Maranghello, César; Navarro, Elda; Portela, Alejandra, y Strugo, Susana: *Historia de los primeros años del cine en la Argentina (1895-1910)*, Buenos Aires, Fundación Cinemateca Argentina, 1996.

Eco, Umberto: *De los espejos y otros ensayos*, Buenos Aires, Lumen, 1988.

Martín Barbero, Jesús: "Saberes Hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32, Bogotá, agosto de 2003.

Paladino, Diana: *Itinerarios de celuloide*, Buenos Aires, La Llave, 2001.

8. EL CINE EN LA ESCUELA. ¿POLÍTICA O PEDAGOGÍA DE LA MIRADA?

María Silvia Serra

Es posible visualizar una serie de prácticas que, aunque de distinto tenor, intención y resultado, pueblan el escenario escolar: la utilización de una película para desarrollar tal o cual tema, la existencia de salas de video en las escuelas, los ejemplos que echan mano del cine en una clase magistral, la proyección de películas los días de lluvia en las escuelas, la interrogación del texto cinematográfico para responder a una guía de preguntas. Todas estas prácticas conjugan cine y escuela. Todas ellas habitan la escuela, donde el cine es un elemento más del escenario.

También es posible enumerar otras prácticas que se corresponden con la extensión de la lógica escolar: los ciclos de formación o cursos que incorporan películas, la aparición de videografías junto a la bibliografía de un programa o escrito, en fin, todas aquellas prácticas que, partiendo del formato escolar incluyen el cine.

En un primer momento desplegué sobre ellas un conjunto de preguntas que pretendían interrogar lo que la escuela hace con el cine: qué lugar le da, qué operaciones didácticas opera sobre él, qué significa para la escuela haberle abierto las puertas al cine. En el intento de darles respuesta se me hizo presente una dificultad: la de dar cuenta del encuentro de dos discursos: el cinematográfico y el pedagógico. Dificultad, creo, propia de todo encuentro, que se amplía al considerar dos discursos de distinto tenor, dos órdenes, dos puestas en escena que parten de puntos muy distintos y que construyen diferentes destinatarios. Aun cuando hay algo que los une, que no puede reducirse al conjunto de las prácticas relevadas: los dos discursos juegan en el terreno de la transmisión.

El desafío principal pasó a consistir, entonces, en pensar la relación entre escuela y cine sin sumergir bajo el repertorio de la pedagogía la especificidad de lo fílmico, sino más bien, tratar de "observar la indocilidad con que cada arte atraviesa y altera" los conceptos y las prácticas, en un más allá de la disciplina.[1] Tratar de atender no sólo al cruce de estos dos discursos sino de prestar atención a la exclusión, la marca negativa que cine y pedagogía arrojan cada uno sobre el otro.

Desde esta perspectiva, pensar la articulación entre cine y escuela será pensar no sólo lo que allí entra en juego, sino lo que queda a un lado, lo que no tiene lugar, lo que sucede en el más allá del encuentro. No para mostrar un límite, un riesgo, una falsa pretensión, sino para abordar una relación por lo que potencialmente puede ser. Es desde aquí desde donde quisiera plantear un conjunto de problemas, presentes en este gesto de pensarlos juntos.

1. LA CONSIDERACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA

¿Constituye el cine una experiencia pedagógica? A mano está la tentación de parafrasear a Badiou[2] y contestar positivamente, o parafrasear a Jorge Larrosa,[3] y afirmar que hay una experiencia del cine, análoga a la experiencia de la lectura, y que es una experiencia del orden de la formación. Menos sencillo resulta dar cuenta de dónde reside esa experiencia, qué es lo que la hace pedagógica, cuáles son los parámetros para ubicarla como tal, cómo opera sobre nosotros, qué capacidad de inscribir marcas en nosotros tiene. ¿Es su capacidad de transmitir la cultura, de formatear identidades, de inscribir "estructuras de sentimientos" lo que hace del ver cine una práctica que debe ser tenida en cuenta por la pedagogía?

1. Parafraseo aquí a Carlos Kuri (2004), quien se interroga por la relación entre cine y psicoanálisis.

2. Véase Alan Badiou, 2004.

3. Me refiero al título del libro *La experiencia de la lectura*, de Jorge Larrosa (Barcelona, Laertes, 1996).

Las respuestas a la pregunta de lo que el cine hace con nosotros han sido aportadas por la teoría de la comunicación, la semiología, la sociología de la cultura o los estudios culturales en la clave de sus propias reflexiones, en muchos casos ajenas a la dimensión pedagógica. Y la pedagogía poco se ha ocupado de debatir con ellas. Esto puede ser señal de un olvido, de una falta de atención, o puede ser señal de la dificultad que tenemos, al interior de la pedagogía, para pensar en este tipo de experiencias. ¿Sirven las definiciones que tenemos de educación para incluir allí el cine, o tendremos que hacernos de algunas nuevas?

Esta cuestión afecta directamente la articulación entre cine y escuela. Cierta escisión entre la pedagogía que se ocupa de la formación de las identidades a través de prácticas de transmisión no escolares de aquella que se ocupa de la gramática escolar, evidenciada en la insuficiente clasificación de "educación formal" e "informal", hace que el cine entre directamente en esta última sin la debida atención de dónde radica la fertilidad de su transmisión. Si *Camila* (Bemberg, 1984) es útil para pensar los tiempos de la Revolución de Mayo, y *La noche de los lápices* (Olivera, 1986) es lugar obligado para que los adolescentes se acerquen a lo que significó la última dictadura, la entrada escolar a estos textos suele ser descriptiva de la época, de los debates, o apuntar a rápidas identificaciones por la edad o el calor de la problemática.

Lejos estamos de pensar esos textos como producciones de otra época, como miradas retrospectivas que tienen más que ver con el ejercicio de la memoria de quien cuenta una historia que con los hechos que recrean.[4] Lejos estamos de dialogar con las operaciones que despliega el cine en su forma, de considerar de lo que es capaz más allá de las prácticas escolarizadas. La escuela, así, se pierde lo que el cine tiene de pedagógico de por sí antes de su llegada a la escuela y se queda sólo con lo que entra en sus parámetros, que funcionan para elegir el texto, para diseccionarlo, para ser parte de los contenidos que se evalúan.

4. Cabe señalar aquí que el cine como recreación, como ficción, asume completamente su ejercicio de diferir, mucho más de lo que lo hace la pedagogía. E. Antelo nos recuerda la potencia del verbo "diferir" en la operación escolar en "Tarea es lo que hay" (2003).

La necesidad de revisar este modo de encuentro no inhabilita la pregunta acerca de la real posibilidad de que el cine en la escuela no deje de ser tal. Pensar en el ejercicio de ver cine es no sólo atender el texto y sus condiciones de producción, sino también las condiciones de la mirada: la oscuridad, el silencio, los otros siempre anónimos, que comparten la escena, la suspensión del yo, quedar a merced de los espectros; además de las prácticas sociales que se ligan al cine: salir, recreaerse, divertirse, pasar el rato, prácticas que lejos están de poder reproducirse en la escuela. Aun cuando algunas experiencias las recrean e intentan respetarlas al máximo,[5] ir al cine con un profesor y luego tener que completar una guía de trabajo que será evaluada modifican sustancialmente ese contexto.

Si la escuela no puede (quizá no deba) reproducir las condiciones de acercarse al cine sin funcionar como mediadora, nuestra cuestión será, entonces, centrarnos en la forma de esa mediación. ¿Dónde hace foco? ¿Cuál es su objetivo? ¿Qué tipo de experiencia propone? ¿Qué sentidos interroga y cuáles deja suspendidos para que la lectura del texto cinematográfico pueda devenir en experiencia?

2. LA MIRADA COMO UNA PRÁCTICA CENTRAL PRESENTE TANTO EN EL CINE COMO EN LA ESCUELA

La psicoanalista Marcela Antelo (2005), al ser interrogada por la forma de la pulsión escópica de nuestra época, señala que ésta "danza la salsa de su tiempo" y trae a Diderot para plantear que la mirada no depende del ojo sino del universo simbólico del sujeto en cuestión.

La centralidad de la mirada, en nuestra cultura, muestra un lugar especial para el ojo: en orden al acceso al saber, el ojo es instrumento de conocimiento, pasaporte de la ciencia. Pero el ojo no es sólo fuente de saber sino fuente de goce. M. Antelo nos

5. Como en el programa "La escuela al cine", que lleva adelante el Ministerio de Educación de la Nación.

recuerda que en el gesto galileano se vislumbra el cine mismo: es a través de un agujero como se construye un orden para el ojo. "El cine encarna esto tan exageradamente que en el inicio, en los tiempos del cine mudo, se usaba una máscara negra con la forma de un agujero de cerradura, se creaba una máscara negra que tenía la forma de una llave, de una cerradura, y la escena se miraba por ese agujero. Querían educar al espectador a mirar por el agujero de la cerradura".

Con facilidad ubicamos la escuela como parte de una forma de mirar, sosteniéndose sobre la observación, y sobre un universo básicamente visual. Más allá de la fuerza de la oralidad que posee la figura del maestro en la forma de lo escolar, el aula se ordena en función de un ejercicio de la mirada.[6] Quisiera destacar aquí cómo, en los dos registros que estamos considerando, cine y escuela, se hace presente un artificio, una mirada "mediada" por una "tecnología": dispositivos literalmente técnicos como la cámara, la pantalla, el pizarrón, o la lámina y un juego-artificio de luces y sombras que, en cada registro, no sólo hace visible sino que ordena qué ver y qué no. Ahora bien, considerar el cine en la escuela es necesariamente considerar un artificio dentro de otro artificio, una forma de mirar dentro de la otra, una mirada que a su vez es mirada por otra, un orden simbólico leído desde otro orden. El "conocimiento de la realidad" se hace así por vía de un doble artificio, de una doble mediación.

Distingo aquí dos subgrupos de problemas: el primero es aquel que tiene que ver con los efectos que produce sumar lentes para mirar la realidad, ampliar el registro de textos para pensar algo. Es aquí donde ubico una de las mayores dificultades y a la vez la enorme potencialidad que el cine trae a la escuela. El segundo grupo se refiere a las condiciones de posibilidad de esta doble lectura. ¿Qué es lo que hace posible este encastre? ¿Qué es lo que cae en el discurso escolar cuando el cine entra en él?

6. Ha sido intensamente estudiado desde la pedagogía de qué modo la mirada desempeña un papel central, en distintos órdenes: el de la mirada del mundo que se imparte en la escuela; el del ejercicio de mirar-observar como actividad privilegiada sobre otros sentidos, y el del ejercicio panóptico de vigilancia en el que la escuela se constituye.

Esta preocupación se me ha hecho visible luego de empezar a recorrer históricamente la mirada que la escuela ha tenido del cine, y encontrarme con que, en otros tiempos, el cine tuvo la entrada vedada. El emblemático texto de Víctor Mercante, *El cinematógrafo*, publicado en 1920, deja ver las matrices donde se asentó esta exclusión. Si bien Mercante reconoce el cine como "un invento maravilloso y popular", "un procedimiento insuperable de instrucción. Ameno, intenso, rápido, y sobre todo exacto; más la emoción que produce el movimiento mordiente de las impresiones durables", con amplias posibilidades educativas, lo ubica como una fuerte amenaza a la tarea de la escuela. El peligro tiene dos caras: por un lado, el peligro es moral, ya que el cine ofrece "una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa" (pág. 110), que no hace más que contrarrestar el orden y la moral que la escuela se empeña en construir.[7] La otra cara es el peligro cognitivo, presente en la forma de leer por imágenes, "facilista" y fundamentalmente a contramano de los pautados por la modalidad escolar, que exigían esfuerzo, concentración y dedicación que el cine obviaba.

¿Cómo se fueron resolviendo estas objeciones? Hay un camino que la escuela ha recorrido para albergar al cine en su seno, y creo necesario dar cuenta de sus cambios y de sus inflexiones, más allá de la pragmática respuesta acerca de las bondades de romper con el positivismo normalista. La tarea será, en todo caso, la de señalar qué es lo que pone en juego cuando un docente elige un título de cine y se lo pasa a sus alumnos; cómo construye la escuela, en ese gesto, la relación con su exterior; y cómo (si lo hace) se legitima en ese gesto como institución pasadora de cultura. Es allí donde la mirada pedagógica se muestra atravesada por la mirada política.

7. El cine también posee una función moral, dice Badiou en el texto citado. La cuestión vuelve a ser aquí la de los encastres: Mercante resolvía el conflicto del encuentro de dos morales distintas evitando el encuentro. Si el encuentro se produce, ¿cómo juegan dos morales diferentes?

3. LOS ÓRDENES DONDE CINE Y ESCUELA SE INSCRIBEN

En principio diría que se inscriben en el orden estético y en el político, y parte del (no sé si bien logrado) esfuerzo de pretender mirarlos desde cierta distancia,[8] y encontrar allí otros puntos de articulación y de exclusión desde donde puedan ser interrogados.

Ha sido el pensamiento de Jaques Rancière el que me indujo a interrogarme a este respecto. Rancière (2002, pág. 28) plantea que "las artes prestan a las empresas de la dominación o de la emancipación solamente aquello que pueden prestarles, es decir, pura y simplemente, lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo visible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre los mismos cimientos". Cine y escuela, en esta lógica, deberían ser pensados entonces también en aquello que comparten, en lo que trabajan articuladamente, más allá de todo encuentro, en la medida de ejercer estas funciones y divisiones.

Esta relación, que puede ser pensada como "complicidad", puede encontrarse no sólo en esas funciones y divisiones, sino en su participación con la definición de quiénes son los que toman parte de lo común, utilizando los términos de Rancière: la emergencia de las sociedades de masas y su acceso a la cultura. El cine es "un arte de masas", y, como señala Badiou, "de masas" introduce un elemento democrático al lado de "arte", elemento aristocrático.[9] En este sentido, cine y escuela pueden ser pensados como dos caras de la misma moneda en la institución de un orden político.

8. Aun asumiendo las "impurezas" con las que el cine y las escuelas habitan, respectivamente, los órdenes estético y político, creo que el cine ha resistido y resiste a la pregunta de si es arte, y la escuela se ha enfrentado a la cuestión de si es una práctica instituyente.

9. Esta paradoja lleva a Badiou a abrir un conjunto de preguntas en la filosofía, que quizá necesiten ser pensadas también en clave de transmisión: "¿Con qué rompió la humanidad al inventar el cine? ¿La humanidad con el cine es diferente de la humanidad sin el cine? ¿Cuál es el lazo íntimo entre la aparición del cine y las nuevas formas posibles del pensamiento?" Badiou, *op. cit.*, pág. 31. Por otra parte, Badiou señala que el cine es arte de masas porque comparte con las masas el imaginario social (pág. 69).

Pero no sólo aquí es posible pensar la complicidad, sino también en los horizontes de emancipación que el orden estético y el orden político, presentes en el cine y en la escuela, han ofrecido a los individuos. El mismo Rancière ha señalado que "el terreno estético es hoy en día el lugar donde se produce una batalla que antaño hacía referencia a las promesas de emancipación y a las ilusiones y desilusiones de la historia" (pág. 10). Quizás esta misma afirmación pueda aplicarse a la escuela, ya que con facilidad podemos reconocerla, en el presente, como territorio de una batalla, que también antaño tenía que ver con las promesas de emancipación y las ilusiones de la historia.

La cuestión que me interesa postular es la de atender al régimen de lo visible que habita estas dos prácticas. Si, como plantea Rancière, hay una estética de la política que se pone en juego en la delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, y es lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia,[10] atender en el mismo gesto las operaciones pedagógicas escolares y las cinematográficas quizá permita ampliar el registro de constitución, producción y reproducción de un régimen de lo visible.

Por otro parte, si el presente trae puntos de inflexión en las formas de transmisión de la cultura, en sus horizontes, y en la definición de quiénes son los sujetos de la transmisión, quizá pueda ser útil ampliar la mirada acerca de cómo la escuela participa en la producción de una división de lo sensible, y apostar por su redefinición.

4. DIFERENCIAS QUE ESCUELA Y CINE PORTAN ENTRE SÍ, Y LA PRODUCTIVIDAD DE ESTA DIFERENCIA

Implican el tratamiento del cine como lo otro, lo que la excede, lo que está afuera,[11] lo que subvierte la lógica escolar, en cuanto la pone en duda, muestra sus límites, la interroga.

10. "La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quiĕn tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo", Ranciĕre, *op. cit.*, pág. 17.

11. "Placer de olvidar, de salir de nosotros, de dejar de ser, en nuestro tiempo y espacio, para ser otro, para trasladarnos a un tiempo y espacio donde fun-

El cine, con nosotros, puede comportarse como otro. El psicoanalista Carlos Kuri (2004) sostiene que "Cuando [el director] logra hacer arte con la cámara inventa una 'sinestesia' con su firma; en el tratamiento de la luz de distancias y primeros planos, en la función del rostro, con el uso del sonido y de la música de tiempos y de cortes, recorre e invade nuestro cuerpo con su nombre –es decir, con su estilo–, a través del estímulo aplicado al ojo, provoca una sensación que se irradia a partir de lo visual y engendra una especie de cuerpo de la escena, "aloja y usurpa nuestro cuerpo en la escena" (pág. 11). En la experiencia de ir al cine, el otro nos habita.

Difícil es pensar que esto pueda ocurrirle a la escuela. Su gramática ha sido bastante poco permeable.[12] Por el contrario, solemos encontrarnos con el proceso inverso: el de didactización o pedagogización de los objetos que entran bajo su égida. Pero el cine constituye en sí una nueva manera de hacer existir lo otro (Badiou, 2004). En la experiencia escolar, abrir las puertas al cine bien podría ser un modo de que lógicas, voces e imágenes extrañas, extranjeras, la visiten, suspendan sus certezas por un momento y hagan otra cosa de ella. Si el ojo de la pantalla es capaz de alterar el régimen de lo subjetivo (Kuri, 2004), quizá debamos otorgarle algún crédito para que habite e interrogue la escena escolar.

Quizá sea ese dislocamiento que lo otro nos produce el que habilite a que otra mirada pedagógica tenga lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antelo, Estanislao: "Tarea es lo que hay", en I. Dussel y S. Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en los tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Antelo, Marcela: "El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital", Conferencia Pública dictada en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 18 de febrero de 2005 (mimeo).

---

damentalmente hay algo inalterable, hay un escamoteo magnífico de lo real", Norma Barbagelata (2004), pág. 17.

12. Al atender a los cambios en la cultura escolar, A. Viñao (2002) señala las dificultades de ésta para recreaerse.

Badiou, Alan: "El cine como experiencia filosófica", en Gerardo Yoel (comp.), *Pensar el cine I. Imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Barbagelata, Norma: "Introducción", en Carlos Giusti y Norma Barbagelata (comps.), *Psicoanálisis y cine. Un dispositivo en extensión*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004.

Kuri, Carlos: "Psicoanálisis y cine: el inconsciente y lo óptico", en Carlos Giusti y Norma Barbagelata (comps.), *Psicoanálisis y cine. Un dispositivo en extensión*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004.

Rancière, Jacques: *La división de lo sensible. Estética y política*, Salamanca, Centro de Arte de Salamanca, 2002.

Viñao, Antonio: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.

9. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL LUGAR DE LAS IMÁGENES EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Laura Malosetti Costa

Las imágenes visuales son estímulos poderosos para la mente humana. Esos poderes han sido ampliamente reconocidos y utilizados como instrumentos de persuasión y dispositivos de poder desde mucho antes de la invención de los medios mecánicos de reproducción audiovisual. Pensemos solamente en el uso que hizo de ellas la Iglesia Católica, cuando concibió el despliegue de imágenes en las catedrales como la "biblia de los iletrados", en la convicción que alimentó las querellas iconoclastas, en la energía asombrosa con que la conquista española encaró la destrucción de los ídolos indígenas en América, los dispositivos espectaculares que desplegaron las monarquías absolutas en Europa, entre otros muchos ejemplos que podrían evocarse, aun en la escena contemporánea.

Hace ya un tiempo que el *pictorial turn* –en palabras de WJT Mitchell– va sustituyendo el giro lingüístico en el análisis de la significación de las imágenes visuales en la escena cultural. Las discusiones se van reordenando y las consideraciones en clave masiva de la invasión de imágenes producida por los medios audiovisuales e internet van dejando lugar a la reflexión acerca de la naturaleza de las imágenes y los mecanismos de la representación visual.[1]

Conceptos como representación, imagen e iconología son objeto desde hace ya algunos años de revisiones y redefiniciones, se abren nuevas perspectivas de análisis a partir de la relectura crí-

1. Véase W. J. T. Mitchell (1986).

tica de autores largo tiempo soslayados como Aby Warburg. Han surgido también nuevas categorías como la de cultura visual y la cuestión del poder de las imágenes avanza en la escena de los análisis y los estudios culturales.[2] ¿Pueden ser leídas las imágenes? ¿Son sistemas de signos decodificables como textos? ¿Por qué algunas imágenes se olvidan fácilmente y otras no? ¿Por qué desde tiempo inmemorial los seres humanos han creído (y creen) que ciertas imágenes están dotadas de poder? ¿Dónde radican esos poderes? ¿Por qué algunas imágenes se incluyen en el canon artístico y tantas otras no? Desde Plinio el Viejo hasta nuestros días son muchas las explicaciones que se han venido ensayando para éstas y muchas otras preguntas. Y no es raro que en la cantera de la supuestamente envejecida historia del arte se encuentren algunos tesoros insospechados que, bien utilizados, se vuelven instrumentos preciosos para nuevas aproximaciones a la crítica y el análisis cultural.

Los poderes de la imagen como lugares de memoria, el poder de persistencia de ciertas configuraciones visuales a través de los siglos como memoria cultural de los individuos y las sociedades fueron el centro de las reflexiones de Aby Warburg en las primeras décadas del siglo XX. Su proyecto de atlas iconográfico (que llamó Mnemosine) quedó inconcluso, y aún hoy sus alcances no han sido explorados en toda su dimensión, pero las líneas de indagación inauguradas en su instituto (primero en Hamburgo y luego en Londres, luego de la persecución del nazismo) conservan plena vigencia en abordajes renovados de aquellas cuestiones que quedaron abiertas.[3]

Uno de los autores que tal vez con mayor agudeza ha incursionado en estos problemas fue Louis Marin. En su libro *Des pouvoirs de l'image* (1993) se muestra dispuesto a creer que la eficacia de una imagen, sus poderes, se encuentran en el ser de la imagen misma, aun cuando sólo se perciban a partir de sus efectos, aunque esos poderes sólo se realicen plenamente en la palabra que las atraviesa. Y es precisamente en ese atravesamiento transformador de la palabra por la imagen y de la imagen por la

2. Véanse Norman Bryson *et al.* (1994) y Nicholas Mirzoeff (1999).
3. Véase José E, Burucúa (2002).

palabra donde toma cuerpo ese poder. Y ¿qué es una imagen?, se pregunta. ¿Es sólo una sombra, una parodia, un doble disminuido de un referente real que está ausente? Es eso y también es presencia redoblada. La imagen, sobre todo, se presenta a sí misma, es aquello que funda. En este sentido es posible pensar la imagen como autor: "Autor, la imagen lo es en tanto dotada de la eficacia que promueve, que funda y que garantiza. Poder de la imagen, eficacia de la imagen: en su manifestación, en su autoridad, ella determina un cambio en el mundo, crea una cosa" (Marin, 1993).

Esos poderes de la imagen producen ansiedad. Su proverbial ambigüedad, polisemia, su apertura a un juego casi ilimitado de usos e interpretaciones la vuelven un instrumento tan atractivo como difícil de manejar con fines educativos. Esta cuestión fue abordada con insistencia por Ernst Gombrich (1997) desde la perspectiva de la psicología cognitiva: aun cuando su uso con fines expresivos sea problemático, aun cuando esté lejos de lograr la función enunciativa del lenguaje verbal, hay algo en lo cual la imagen visual tiene la primacía absoluta en materia de aprendizaje: su poder de activación de la atención o las emociones del observador.[4]

Otra cuestión en la que coinciden Gombrich y Marin es en que sólo podemos pensar en esos poderes de la imagen en relación con su función específica, con su lugar preciso en un entramado cultural. En cada nueva coyuntura la imagen irá perdiendo unos significados y adquiriendo otros, será atravesada por diferentes discursos, devolverá a cada espectador miradas nuevas. Pero además la presencia física de la imagen en uno u otro contexto, su materialidad: el soporte, la técnica, el tamaño, el lugar donde se exhibe o la cantidad de veces que es reproducida y se ofrece a la atención de un observador distraído o interesado, todo eso construye los significados de una imagen.

Son muchos los artistas contemporáneos que tienen en mente estas cuestiones en el proceso de creación de sus propias imágenes. Es sabido que las operaciones de apropiación, resignificación, cita, parodia o reactivación de viejas imágenes instaladas

4. Véase Ernst Gombrich (1997), págs. 41-64.

en la memoria colectiva son operaciones que ocupan un lugar nada desdeñable en el arte actual.

Yo quisiera aquí proponer retrotraerse un momento a la propia infancia, para ensayar una propuesta que, aunque a primera vista parezca un ejercicio deconstructivo, puede sugerir algunas vías de trabajo educativo, aprovechando ese poder activador de intereses y emociones de las imágenes visuales.

En las aulas, en los libros de historia, en las tapas y sobrecubiertas de manuales y cuadernos escolares, los retratos de los héroes nacionales nos han mirado en las horas largas de la escuela. Representaron (hablo, inevitablemente, de mi experiencia personal) algo así como refugios para descansar de la tensión o la zozobra frente a la exigencia que implicaba el aprendizaje de códigos precisos y abstractos –la lectura y la escritura–, y la incorporación de conceptos respecto del patriotismo y la nacionalidad no menos abstractos y alejados de la experiencia infantil. Esas imágenes no parecen haber tenido nunca un papel más importante o decisivo que los textos, en el mejor de los casos fueron como pistas de despegue para viajes erráticos de la imaginación. Se sabe: los retratos de los héroes nacionales, los juramentos, batallas, cabildos, abrazos trascendentes o revistas militares han sido construcciones ideales y funcionales a las ideas que fueron construyendo la idea de nación y que persisten, inculcadas por la educación escolar.

Pero su presencia en la escuela no parece haber sido decisiva para nadie. Reproducidos hasta la náusea, tienen el valor de "ilustraciones", siguen siendo las "figuritas" que acompañan el aprendizaje arduo de conceptos transmitidos con muchísima mayor precisión por el lenguaje verbal y la palabra escrita. Hoy esas imágenes compiten por la atención infantil con un universo más atractivo y abigarrado que nunca en cuanto a la oferta de estímulos visuales. Y parece obvio que esas ilustraciones escolares, los bustos de bronce y hasta los grandes monumentos en la vía pública estén condenados a perder todas las batallas, se han vuelto invisibles. Los niños reciben por medio de la televisión un flujo de imágenes permanente. Pueden hacer zapping o navegar en la red informática y aburrirse rápidamente, exigiendo siempre estímulos más y más veloces, eficientes y "deslumbrantes".

¿Qué hacer con esas viejas imágenes de la historia nacional? ¿Dejar que caigan en el olvido? ¿Crear otras nuevas, más "modernas" y/o "correctas"? ¿Preservar su memoria o, por el contrario, contribuir a destruirlas tanto simbólica como físicamente? Y, por último: ¿Es posible resignificarlas? ¿Pueden ser utilizadas como punto de partida para una reflexión crítica sobre aquello que ponen en escena?

El movimiento que en estos últimos años llevan adelante algunas organizaciones de pueblos originarios y grupos de arte callejero (GAC) para exigir que no se continúe glorificando al general Julio A. Roca en la toponimia y se destruya su monumento es un buen ejemplo para analizar estas cuestiones. La exigencia iconoclasta de estos grupos tal vez nunca se realice (y es de esperar que así sea, aun cuando se la "destrone" de su emplazamiento actual), pero los carteles, pinturas callejeras, declaraciones en los diarios y manifestaciones en torno al monumento han reactivado la discusión acerca de la memoria de ese personaje que llevó adelante las campañas de exterminio de los pueblos indígenas en la Argentina. Su memoria, además, como general fundador de la nación, se encuentra en los billetes de cien pesos, que han puesto en circulación millones de reproducciones del retrato del general y presentan en el anverso la glorificación de la "campaña del desierto" en el inmenso cuadro de Juan Manuel Blanes que se encuentra en el Museo Histórico Nacional.

El monumento a Roca era una de esas imágenes "invisibles" que conforman el paisaje cotidiano de un lugar de paso de muchos miles de personas por día en pleno centro de Buenos Aires. Su reactivación a partir de la polémica, ¿no es acaso un excelente punto de partida para el trabajo crítico con temas como la discriminación, la violencia racial, la creencia en la superioridad de los "más blancos" sobre la sangre indígena, entre muchos otros?

Habrá posiciones encontradas, claro, pero aun las voces más reposadas, aquellas que procuran devolver la discusión acerca de la figura de Roca al rigor histórico del análisis del proyecto de nación de la generación del ochenta, no podrán menos que reparar en que el tema tiene implicancias de fuerte arraigo en la realidad contemporánea. Incitar la discusión en el aula de cuestiones aparentemente tan alejadas de la experiencia diaria como un monumento en el centro de Buenos Aires en relación con la vio-

lencia y la discriminación, ¿no contribuiría a la reflexión sobre situaciones más acuciantes y dolorosas y, sobre todo, difíciles de manejar para todos aquellos implicados?

Algunas intervenciones de grupos de artistas contemporáneos introducen, además, en temas tan "serios" y controversiales, una cuota de humor visual que contribuye a interesar al transeúnte apurado en una cuestión que –sin dejar de ser considerada "correcta", "importante" o "necesaria"– difícilmente lo conmueva o movilice. El GAC, por ejemplo, ha hecho afiches en los que aparece una gran roca en el lugar del general homónimo, aplastado por ella con caballo y todo, o réplicas "falsas" del billete de cien pesos en el que aparece su retrato con capucha de verdugo.

Otro ejemplo de una reactivación crítica en clave humorística de un monumento en la vía pública fue la "puesta en movimiento" del Monumento al Trabajo de Rogelio Yrurtia, que realizó el grupo La Piedra en 1991, al acompañar los reclamos de los jubilados. Totalmente vestidos y pintados de blanco, imitaron los movimientos de los personajes del monumento, arrastrando una inmensa piedra de telgopor, y llevaron esa imagen por las calles hasta el Congreso de la Nación, donde se votaban decisiones que reducían el empleo y dejaban a los jubilados en la indigencia.

Varios artistas participantes en la exposición colectiva Marcas Oficiales, realizada en Montevideo en 2004 e inaugurada en Buenos Aires en el Centro Cultural Recoleta en noviembre de 2005 (con la curaduría de Santiago Tavella y Graciela Taquini) trabajan, precisamente, retomando con un alto contenido crítico esos lugares de memoria colectiva instalados por los monumentos y tradiciones escolares. Leonel Luna, Alejandro Sequeira, Karina El Azem, Pablo Uribe, Carlos Masotta entre otros, se apropian de imágenes de las figuritas escolares, los escudos, los monumentos y los billetes de banco para indagar críticamente en la escena contemporánea, su vaciamiento de sentido o las miserias que encubren.

Durante las jornadas de rebelión popular luego de la crisis del 19 y 20 de diciembre de 2001, fueron frecuentes las reapropiaciones de una imagen emblemática de la tradición pictórica argentina: *Sin pan y sin trabajo*, de Ernesto de la Cárcova, y artistas como Jorge Pérez, Tomás Espina y algunos colectivos de arte callejero, llevaron la imagen reapropiada a los piquetes, a las ex-

posiciones en apoyo a las fábricas recuperadas y a las marchas en la Plaza de Mayo.[5]

Es evidente que tales operaciones se vuelven mucho más difíciles y complejas fuera del circuito artístico, y parecería una empresa imposible en el ámbito educativo. Sin embargo, la presencia de tales manifestaciones en el espacio público puede ser un excelente punto de partida para la discusión y la reflexión con los estudiantes no sólo del lugar de tales tradiciones en la cultura contemporánea sino también de las contradicciones y problemas que esas obras artísticas conceptuales ponen en escena, a menudo con un agudo sentido del humor.

Voy a proponer un ejemplo de cuando fui escolar en el Uruguay. Tengo todavía grabada en mi memoria la imagen que ilustraba las tapas de los cuadernos "Tabaré" en los que escribí mis primeras letras en Montevideo. Muchas veces miré distraídamente esa imagen fascinante: un indio moribundo con la cabeza vuelta hacia mí, adornada con plumas de colores, agonizaba en una posición que hoy parece absurda por su teatralidad, pero que entonces me emocionaba. El cuerpo del indio se acomodaba en el marco de un paisaje idealizado, coronado por unas letras construidas con ramas que otorgaban un nombre con connotaciones de "primitivismo" al personaje y al cuaderno (era su marca comercial). Es curioso: no creo haber hablado nunca de esas tapas con mis compañeros de escuela, tampoco recuerdo comentario alguno de las maestras. Pero la imagen quedó guardada en el recuerdo con nitidez. Supongo que muchos de ellos evocarán inmediatamente, leyendo estas líneas, una vieja presencia olvidada, pero que conserva la capacidad de regresar, intacta, a la memoria después de haber alimentado quién sabe cuántos vuelos distraídos de la imaginación infantil.[6]

5. Véase Laura Malosetti Costa (2003).

6. Agradezco a una de mis compañeras y amigas de entonces, Amelia Ujgartemendía, haber encontrado para su reproducción con este texto, una de aquellas portadas. Por otra parte, Javier García Méndez, en "Tabaré o la leyenda blanca", una ponencia presentada en el coloquio *L'Indien: naissance et évolution d'une instance discursive*, celebrado en Montreal en abril de 1991 recordaba estas mismas tapas en su evocación del arraigo del poema de Zorrilla en la cultura uruguaya: "Recuerdo que los cuadernos de escuela de mi infancia eran de la mar-

Mucho más tarde volví sobre esa imagen que había quedado indeleble en mi recuerdo en relación con el texto que le dio origen: *Tabaré*, el poema escrito por Juan Zorrilla de San Martín en 1884 y del cual se aprendían y recitaban sus versos como parte del aprendizaje escolar. *Tabaré* tiene para los uruguayos el carácter de poema nacional. Su evocación aparece con frecuencia en la toponimia y muchos uruguayos siguen eligiendo ese nombre para sus hijos como una marca de identidad oriental. El poema es una elegía al fin de la raza charrúa, una evocación posible a fin del siglo XIX en una nación que había exterminado cincuenta años antes a los últimos indígenas en un episodio tan vergonzoso como poco conocido.[7]

Tabaré es una historia romántica y trágica: la del amor imposible de un indio mestizo (de ojos celestes, hijo de un cacique charrúa y una cautiva blanca) por una joven española (llamada, redundantemente, Blanca). La ilustración refería al momento culminante de la tragedia: la muerte violenta e injusta de Tabaré a manos de los españoles cuando intentaba rescatar a Blanca del rapto de otro miembro de su propia tribu y devolverla a los blancos. Nada más triste que ese poema para enseñar a los niños el fin de la raza charrúa en aras del progreso y de la civilización europea. *Tabaré*, el poema, despliega un fuerte discurso racista, evoca a los indígenas como fieras salvajes, no deja espacio a ningún matiz de duda respecto de la superioridad "natural" de los españoles. El poema ocupó un lugar especial en el aprendizaje de la literatura y las tradiciones nacionales en un país que se enorgullece de ser de los más "blancos" de América latina.

La tapa de los cuadernos no era una gran obra de arte, es evidente. Pero fue la imagen de Tabaré que alimentó la imaginación de sucesivas generaciones de niños en el Uruguay. Gracias a ella, por ejemplo, se imaginó el aspecto de los charrúas, se aprendió

---

ca Tabaré y que su carátula mostraba a un joven agonizante vestido de aborigen. Y fue en los libros de escuela donde aprendí, como todo niño uruguayo, a compadecerme de ese personaje vaporoso, recitando cuartetos y sextetos cuyas cadencias mecen aún mi memoria". Véase http://javier.garcia-mendez@Uhb.Fr

7. La matanza de charrúas a manos de Bernabé Rivera en 1831-1832 no es un hecho destacado en los programas de enseñanza de la historia. Al menos no lo era cuando yo era estudiante.

el origen de la nación en clave trágica, se imaginó en el cuerpo de ese indio, en la apariencia de sus adornos, en la forma de esos árboles de yeso, el aspecto de unos ancestros lejanos, y el paisaje del origen.

La imagen, por otra parte, retoma una larga tradición en la representación del héroe muerto. El *escorzo* dramático que presenta a ese cuerpo casi "colgado" ante los ojos de cada joven espectador plantea una presencia trágica y sensual de la historia y la leyenda. No parece que su presencia en los cuadernos haya sido un ingrediente menor en la persistencia de la imagen de Tabaré en nuestra memoria. La reflexión crítica sobre este tipo de imágenes, la recuperación de las ideas y creencias que ponen en escena tampoco parece un ejercicio inútil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bryson, Norman; Michael Ann Holly y Keith, Moxey (comps.): *Visual Culture. Images and Interpretations*, Hanover y Londres, Wesleyan University Press, 1994.

Burucúa, José Emilio: *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Gombrich, Ernst: "La imagen visual: su lugar en la comunicación" [1972], en *Gombrich esencial*, Madrid, Debate, 1997, págs. 41-64.

Malosetti Costa, Laura: "Tradición, Familia, Desocupación", Presentado en el Seminario Internacional: "Los estudios de arte desde América latina: temas y problemas", organizado por Rita Eder, Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México y Fundación Paul Getty, Salvador de Bahía, Brasil, 8 al 14 de julio de 2003.

Marin, Louis: *Des pouvoirs de l'image*, París, Minuit, 1993.

Mirzoeff, Nicholas (ed.): *The visual culture reader*, Londres, Routledge, 1999.

Mitchell, W. J. T.: *Iconology. Image, Text, Ideology*, Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1986.

10. EL EJERCICIO DE VER: MEDIOS Y EDUCACIÓN[1]

Rosa María Bueno Fischer

Traducción: Ana Abramowski
y Denise Simas Baptista

Expondré algunas problematizaciones referidas a las investigaciones en educación que tienen como objeto o como material empírico las imágenes de la televisión o las diferentes formas de hacer circular y recibir productos de los medios televisivos. ¿Cómo estudiar las imágenes, textos y sonidos de los medios, especialmente de la televisión, partiendo del presupuesto de que no vamos a extraer de las imágenes representaciones acabadas sino, por el contrario, posibilidades de significación bien localizadas, tanto desde el punto de vista de aquellos que las produjeron y pusieron en circulación, como desde el punto de vista de quienes las recibieron y, de alguna forma, interactuaron con ellas? ¿El analista de las imágenes de los medios, cómo tratará el hecho de ser él mismo alguien que "especta", que mira, que involucra su cuerpo en ese juego de interioridad y exterioridad que concierne al acto de ver, de recibir imágenes y de operar sobre ellas –como espectador común de lo cotidiano y, simultáneamente, como estudioso de las cuestiones de la comunicación en el ámbito de la investigación educativa–? Finalmente, ¿de qué modo, al ocuparnos de los estudios sobre televisión, efectivamente participamos de una elaboración de la historia del presente?

Apoyada en autores como Paul Veyne, Michel Foucault y Gilles Deleuze (sobre todo en lo concerniente a la historicidad del

1. Versión reducida del artículo "Problematizaciones sobre el ejercicio de ver: medios e investigación en educación" publicado en la revista *Educación y Pedagogía*, vol. XVI, N° 40, Medellín, Colombia, 2004, págs. 59-72.

ver y del hablar), y en estudiosos como Beatriz Sarlo, Jesús Martín-Barbero (en lo referido a la especificidad de la cultura visual mediática), expongo elementos de una propuesta metodológica para investigaciones que, en el campo educacional, tengan como centro de atención los productos de los medios, particularmente de la televisión. En esta propuesta sugiero que se haga un análisis del discurso (en el caso de los medios), teniendo en cuenta las prácticas discursivas y no discursivas en juego en el complejo proceso de comunicación que se produce entre creativos, productores, actores, técnicos de todos los niveles, y los espectadores, en las situaciones y condiciones de recepción más diversas.

Además, propongo que en ese análisis del discurso se busquen los enunciados de ciertos discursos, de ciertos regímenes de verdad, propios de una época, producidos, transmitidos y recibidos de formas muy específicas, que hablan de un cierto tiempo y lugar, que hablan de determinadas relaciones de poder, que producen sujetos de una cierta forma. Me intereso, especialmente, por los enunciados de aquellas discursividades que tengan presencia o repercusión significativa en el campo de la educación: como determinados modos de existencia propuestos en los medios a los niños, a los jóvenes, a los educadores, modos que no se separan de modos de enunciación, de prácticas de lenguaje, de celebración de ciertas verdades convertidas en hegemónicas.

LO VISIBLE Y LO ENUNCIABLE

Como señaló Michel Foucault (1986) en *La arqueología del saber*, los discursos no enfrentan ni asocian realidad y lengua, léxico y experiencia; tampoco deben ser vistos como conjuntos de signos que están ahí para remitir a éste o aquel contenido, a ésta o aquella representación. Los discursos son siempre prácticas que efectivamente "forman los objetos de que hablan" (pág. 56), y no se reducen a un conjunto de "hablas", de imágenes o de textos que seleccionamos para analizar. Podríamos decir que los enunciados de un discurso serían una especie de punto de llegada de un trabajo minucioso del investigador, en la medida en que éste buscará describir los diversos modos por los cuales se teje, discursivamente, lo social. Hablamos de lo social como

constituido y al mismo tiempo como constitutivo del lenguaje; y del discurso como inmerso, por definición, en relaciones de poder. Describir enunciados de un discurso es aprehender ese mismo discurso como acontecimiento, como perteneciente a determinada formación discursiva (el discurso pedagógico del siglo XIX, por ejemplo; el discurso feminista de la década de 1960; el discurso de la medicina en sus diferentes momentos, y así sucesivamente), como ligado a un cierto régimen de verdad e, incluso, como relacionado directamente con la constitución de sujetos individuales y sociales (Fischer, 2001).

Ahora bien, al proponer que se haga un análisis del discurso de los medios que dé cuenta de lo discursivo y de lo no discursivo, es en referencia a una opción investigativa que se ocupe de lo visible y de lo enunciable de determinados discursos transmitidos en los medios contemporáneos; o sea, al considerar los diferentes niveles de un análisis de productos televisivos, espero que sea posible –además, como algunos investigadores ya lo vienen haciendo– describir ciertos discursos de nuestro tiempo, en una operación que haga emerger la complejidad del "dispositivo pedagógico de los medios" (Fischer, 2003), con sus técnicas y estrategias específicas de interpelación de los sujetos. Pero, ¿qué sería exactamente lo "visible" y qué sería lo "enunciable", tratándose de programas de televisión que hemos elegido como "documentos"?

Lo visible (jamás separado de lo enunciable) podría ser aquí pensado como una trama de visibilidades: a) el propio producto, un programa o un conjunto "x" de programas de televisión, con toda la riqueza de su lenguaje audiovisual, que podrá ser analizado en los detalles específicos de ese lenguaje; el guión, los diversos "bloques" del programa, los actores o personajes en juego, el sonido, el texto propiamente dicho, la escenografía, el género del programa (ficción, periodístico, publicidad, humor, musical, *reality show*, *talk show*, y así sucesivamente), la edición, la selección de planos, la sintaxis de las secuencias narrativas; b) el producto y su inserción en una política global de producción y circulación, en una determinada emisora o en un conjunto de emisoras de televisión abierta o por cable, con las diferentes estrategias de captura de determinados públicos, en ciertos momentos y horarios; c) los modos de articulación del

público con el producto transmitido, dados por situaciones muy diferentes, como las investigaciones de marketing y los estudios de audiencia, las manifestaciones de los receptores buscadas y transmitidas por la propia televisión o por otros medios de comunicación, como los diarios y las revistas; también las formas de participación e intervención del público, permitidas por otras situaciones, como aquellas que se dan en el ámbito de las propias investigaciones de recepción; d) finalmente, la trama de visibilidades tendría que ver igualmente con las condiciones de producción y de emergencia de ciertos discursos que circulan en determinados productos de los medios, en cierta época y lugar. Se trata aquí de las prácticas institucionales, de los acontecimientos políticos, de los diferentes procesos económicos y culturales que, como nos enseña Foucault, no serían "expresión" de un discurso ni su causa inmediata, sino algo "que forma parte de sus condiciones de emergencia" (Foucault, 1986, pág. 187). Queda claro, por lo tanto, que hablar de visibilidades es hablar también de enunciados, de aquello que se "murmura", de las cosas dichas en determinado tiempo y lugar.

Para ejemplificar, se formarán imágenes que hoy se han vuelto presencia obligada en la televisión, en las revistas, en los diarios: la figura de las adolescentes que ascienden meteóricamente al estrellato del denominado mundo *fashion*. Si nos detenemos sobre esas imágenes, sobre la reiteración de esos cuerpos jóvenes, casi infantiles, sobre la insistencia de sus miradas duras y frías, distantes, hasta atemorizadoras, podemos describir un poco esa discursividad de elogio a un cuerpo que se hace bello y deseable de determinada manera, y que se asocia a aquello que Jurandir Freire Costa (2001) llama cultura de las sensaciones, cultivo de una "subjetividad exterior".

Todo indica que ese discurso se construye a partir de otros discursos, o que se asocia a ellos sin miedo a una posible incongruencia. Es decir, parece hacerse exactamente de esa fragmentada incongruencia: en los textos e imágenes que ofrecen sobre la última novedad en el mercado de las pasarelas, los medios son capaces de remitirnos a aquel hecho como "cosa del mercado", como suceso económico y profesional, simultáneamente como revelación de una bella inocencia expuesta ante nuestros ojos e, incluso, como oferta de "carne", de "suculencia", palabras que a

menudo remiten a la asociación de la mujer y del cuerpo femenino con todo lo referido al apetito, al hambre, al placer visual-oral. En otras palabras: el discurso hedonista de nuestro tiempo se asocia, sin ningún pudor, a un discurso políticamente incorrecto, relacionado con una sugerencia poco velada de pedofilia –aun cuando los mismos medios, la misma emisora o red y, muchas veces, simultáneamente, hasta en la misma emisión, se dediquen "sinceramente" a combatir el crimen de acoso sexual de adultos a niños y adolescentes–.

Así, hablar de visibilidades, en el análisis enunciativo propuesto por Foucault, significa considerar los espacios de enunciación de ciertos discursos –espacios institucionales muy definidos, como es el caso de la escuela, por ejemplo, y espacios más fluidos y amplios, como es el caso de los medios–, en su relación con los variados poderes, saberes, instituciones que en ellos hablan. En este sentido, podría decirse que los medios se constituyen en un espacio de "visibilidad de visibilidades"; ellos y sus prácticas de producción y circulación de productos culturales constituirían una especie de reduplicación de las visibilidades de nuestro tiempo. De la misma forma, podríamos decir que los medios se convierten en un espacio de reduplicación de los discursos, de los enunciados de una época. Antes que inventar o producir un discurso, los medios lo reduplicarían, sin embargo, siempre a su manera, en su lenguaje, en su forma de tratar aquello que "debe" ser visto u oído. Esto quiere decir, entonces, que ellos también estarían simultáneamente replicando algo y produciendo su propio discurso sobre la mujer, sobre la infancia, sobre el trabajador o, en el caso del ejemplo antes mencionado, sobre la juventud o la adolescencia de las pasarelas.

A propósito de la discusión acerca de si la televisión o los medios producirían o sólo replicarían discursos, es bien instigadora la observación que hacen Deleuze y Guattari (2001) en *¿Qué es la filosofía?* Los filósofos recuerdan cómo, en nuestro tiempo, una de las reivindicaciones del campo de la comunicación (y de sus correlatos, como la informática, el diseño, la publicidad; yo agregaría: la moda y los medios, de una manera más amplia) es, justamente, que en esos espacios ocurre la creación; incluso allí se inventan "conceptos" (el estilista dirá, por ejemplo, que su último desfile fue totalmente "conceptual"). Se trata de un buen

ejemplo de cómo los medios de comunicación y todas sus "disciplinas" producen (o se apropian de) ciertos discursos. Se trata de una lucha, de disputas de poder muy específicas, a partir de las cuales (o en el interior de las cuales) se hacen o rehacen los discursos, los saberes especializados, así como los modos de convertirnos en sujetos de ciertas verdades. Reivindicar para sí el exclusivo y grandioso lugar de la creación sería, en el caso de los medios y de la publicidad, un modo de enseñarnos que otros espacios (como el de la filosofía, la literatura, la propia educación, el arte) habrían dejado de ser importantes en nuestro tiempo.

Por lo tanto, analizar discursos significa, en primer lugar, no quedar sólo en el nivel de las palabras o de las cosas; mucho menos, buscar la bruta y fácil equivalencia de las palabras y las cosas. Como escribe Gilles Deleuze (1991), lo visible tiene sus propias leyes, disfruta de cierta autonomía en relación con lo enunciable, justamente porque "las cosas dichas" también tienen su relativa autonomía. En suma, lo visible y lo enunciable no se reducen uno al otro, ellos ejercen una especie de fuerza uno sobre el otro, de tal forma que existiría, simultánea y permanentemente, "la lección de las cosas y la lección de la gramática" (pág. 60, las comillas son del autor). Y es esa heterogeneidad de los dichos y de las visibilidades la que propongo sea descripta en nuestras investigaciones sobre productos mediáticos. Cuando afirmo que los medios se constituirían en un espacio de "visibilidad de visibilidades" no estoy aquí confundiendo visibilidad con elementos visuales, con objetos palpables, mostrados en sus cualidades sensibles *stricto sensu*. Es cierto, vamos a operar sobre programas de televisión que grabamos, materiales que manipulamos y que buscamos describir en sus detalles de materialidad audiovisual. Pero la visibilidad que vamos a describir atañe a un trabajo minucioso y arduo de abrir, "agrietar" esas imágenes, textos y sonidos, abrir y agrietar la minucia de las prácticas institucionales relativas al ver y al hacer ver de la televisión en un país como Brasil, abrir y agrietar las cosas dichas en los noticieros y telenovelas, en los comerciales y en los *reality shows*, y extraer de ellos algunos (aunque pocos) enunciados (*idem*, pág. 62) –sabiendo que no hay verdades ocultas ni visibilidades tan plenamente expuestas ni tan evidentes–.

"Que en cada época siempre se diga todo, ése es quizás el principio histórico más importante de Foucault: tras el telón no

hay nada que ver, razón de más para describir en cada momento el telón o el zócalo, puesto que no existe nada detrás o debajo" (Deleuze, 1991, pág. 63). Por más que protestemos es preciso enfrentar el hecho de que no hay enunciados escondidos en aquello que los medios producen y transmiten; lo que hay son emisores y destinatarios de los medios de comunicación (como la radio, la televisión, las revistas y los diarios), que varían conforme a los regímenes de verdad de una época, y de acuerdo con las condiciones de emergencia y de producción de ciertos discursos. Por lo tanto, hay que mirar hacia esa complejidad de los procesos comunicacionales, procurando no lo que estaría escamoteado sino los modos de hacer ver ciertas cosas en un determinado tiempo. Puede ser paradójico, pero lo que nos enseña Foucault es que, si nos quedamos en las evidencias, en la ilusión de las cosas en sí, palpables y plenamente visibles, no las veremos en aquello que importa, en aquello que Deleuze llama "condición que las abre" (*idem*, pág. 66).

El interés de Foucault por los espacios institucionales, como la prisión y el hospital, remite al hecho de que mirar hacia esos lugares tan concretos y tan palpables significa, en esta perspectiva, considerar las dimensiones de exterioridad de ciertas funciones como la de aislar, secuestrar cuerpos, clasificar –funciones directamente relacionadas con enunciados de un discurso específico, el discurso de la sociedad de las disciplinas–. Foucault llegó a enunciar esas funciones no porque para él habría una perfecta correlación entre un visible y un enunciable, sino porque la minuciosa y compleja investigación de un sinnúmero de modos, procedimientos, en fin, prácticas discursivas y no discursivas de producir aislamientos, totalizaciones y distinciones entre los individuos, le permitió "ver" eso, construir esa historia de las prisiones, mostrar cómo nos constituimos de ese modo en Occidente, en una cierta época. Como escribe Paul Veyne en el conocido texto *"Foucault revoluciona la Historia"*, la filosofía de Foucault no es una filosofía del discurso, sino una filosofía de la relación (Veyne, 1982, pág. 177). Y de esto estamos hablando aquí cuando proponemos un modo de tomar los medios, sus dichos y sus visibilidades como objeto de nuestras investigaciones en el campo educacional. En el rumbo de esta filosofía, rechazamos la idea de que, por ejemplo, se deba estudiar la televisión y sus pro-

ductos para única y exclusivamente exponer la maquinaria de una forma de manipulación de niños, adolescentes, hombres y mujeres de las clases populares.

En lugar de eso, proponemos una investigación que se aventure a responder a una serie de relaciones, de "cómos", que se aventure a preguntar sobre las sucesivas transformaciones en el gran tablero social, en el que arreglos de poder y de saber son continuamente hechos, y que puedan ser "capturadas" justamente en ese lugar específico de enunciación que son los medios. Así, en esa perspectiva, interesaría mucho un estudio que pudiese responder de qué modo, en ese lugar de las imágenes en *zapping*, de la información fragmentada, de la narrativa de las celebridades y de los acontecimientos-bomba, en ese paraíso de los cuerpos, se producen en nuestra época ciertas formas de sujeción relacionadas a cómo invertimos tiempo y energía en la transformación de nuestros cuerpos infantiles, adultos, adolescentes, masculinos y femeninos. En este sentido, un estudio que no temiese inmiscuirse en las innumerables prácticas aprendidas diariamente a través de lo que vemos en la televisión, sobre nuestros modos de mirar al otro, de constituir a los diferentes de nosotros, los pobres, los adolescentes, las mujeres, las madres, las profesoras, los que encarnarían la imagen del mal, de lo indeseable, de aquello que merece ser eliminado, y así sucesivamente.

ESCUCHA DEL "OTRO"

Propongo que las imágenes audiovisuales sean tomadas en su materialidad específica, en su condición de tal o cual género de programa televisivo, pero que esta operación sobre los textos, figuras, sonidos, colores y movimiento de la televisión se haga concomitantemente a un trabajo de auscultación de los sujetos involucrados, de los personajes que se dejan ver o que son invitados o expuestos a un cierto tipo de visibilidad, también de los productores, creativos, periodistas, especialistas, todos los participantes de una trama narrativa por donde se hacen circular algunos discursos. ¿Qué discursos son esos? ¿Qué enunciados pueden ser extraídos de esas enunciaciones televisivas? ¿Qué campos de saber se asocian o se contraponen entre sí en

ese lugar específico? ¿Qué modos de subjetivación pueden ser identificados allí?

Beatriz Sarlo (1997) sugiere que los modos por los cuales los medios existen en nuestro tiempo son instauradores de un nuevo orden, el orden de la videopolítica, según el cual las tecnologías de comunicación producen modos de existencia, estilos, que se presentan como "naturales", como inmediatos, sugiriendo que la familiaridad de las imágenes televisivas y de las páginas de los diarios y revistas se imponga como garantía de verdad, de un "afectuoso" reparto de cotidianos, y no de un juego de interpelación. Todos, por la acción de los medios, los políticos especialmente, precisan hacerse populares, íntimos, "inmediatos", actores de la industria del entretenimiento, con un cierto estilo discursivo que elimina las "complicaciones" semánticas y sintácticas, los torneos de lenguaje, las metáforas más elaboradas, la sofisticación de las diferencias de lenguaje y de estilos, así como la particularidad y singularidad de cada evento, de cada individuo o de cada grupo convertido en visible a los ojos del mundo por la televisión. Hay en los medios una equivalencia de temas, valores, afectos, saberes: es así que, por ejemplo, la actriz de telenovela podrá estar al lado de un Ministro de Estado o de un catedrático de una renombrada institución universitaria, y opinará sobre la violencia practicada con niños pequeños en Brasil.

Ese "aire democrático" de los medios, según Beatriz Sarlo (1997, pág. 138), precisa ser investigado en lo que concierne a las nuevas relaciones que se han establecido entre sistema político, ciudadanía y opinión pública. En el ámbito de este artículo, tales observaciones refuerzan la propuesta de que el análisis del discurso de los medios, en las investigaciones educacionales, precisa dar cuenta exactamente de esta compleja trama –de un lenguaje específico, el audiovisual, en correlación con los sentidos que en él circulan y son construidos, elementos que no se separan de modos de ser y estar, enseñados precisamente en el interior de esas prácticas de producción, circulación y recepción de productos mediáticos–. La visualidad electrónica es hoy parte constitutiva de la visibilidad cultural (Martín Barbero y Rey, 2001), y esto es lo que necesitamos investigar. El estilo discursivo de la televisión produce alteraciones incluso en nuestros modos de concebir cómo debe ser un político, un profesor, un reli-

gioso: las instituciones son cada vez más juzgadas, vistas y concebidas en relación con un tipo de *performance* audiovisual. Analizar, por lo tanto, el discurso de los medios en el ámbito de las investigaciones educacionales será zambullirse en un tipo específico de lenguaje, el audiovisual, habiendo seleccionado un conjunto expresivo de materiales, justamente en la medida en que puedan dar cuenta de esos paisajes imaginarios de nuestro tiempo, y que tengan una presencia efectiva en lo cotidiano de los sujetos sociales, de los alumnos, chicos y chicas, niños, adolescentes, de los profesores y profesoras, con los cuales interactuamos en el cotidiano escolar.

Espero, por lo tanto, que la lectura de los materiales audiovisuales y el estudio de las estrategias de producción, creación y circulación de los productos de los medios no pierdan de vista la dimensión de las profundas repercusiones de estas prácticas en la vida de las personas. Es decir, hoy emerge, más que nunca, la necesidad de complejizar nuestras investigaciones relacionadas con el receptor que, a falta de un nombre mejor, todavía es denominado así. ¿A quién se dirigen los productos televisivos? Como pregunta Elizabeth Ellsworth (1997), ¿quién se piensa que es aquel a quien se destina tal o cual programa? ¿Cómo imagina, aquella emisora o aquel creativo, qué soy yo, qué somos nosotros, qué es este niño? ¿Y quién se desea que seamos? Podemos comprender esos "modos de direccionamiento" en el análisis mismo de los programas, porque el espectador está de alguna forma allí, fue proyectado, imaginado por la televisión, y en esa medida él existe. Pero propongo que se avance, que se busquen formas de investigación por las cuales sea posible establecer un movimiento permanente entre el análisis de los productos mediáticos y la escucha de grupos seleccionados de espectadores –cuyas hablas, así como los textos mediáticos escogidos, constituirían, ambos, el corpus de nuestro análisis–.

PROBLEMATIZAR EL PRESENTE

En suma, esta propuesta, hecha a partir de una serie de investigaciones, considera la hipótesis de que la riqueza de los análisis de los productos de los medios de comunicación como hechos

culturales y sociales (tanto aquellos realizados exclusivamente sobre el lenguaje o las representaciones y discursos presentes en los productos mediáticos, como los que se dedican a la escucha de sujetos participantes de "grupos de recepción") estaría en la creación de herramientas de análisis complejas: dejar de pensar y de conocer a partir de la separación (entre ciencia y filosofía, entre real e imaginario, entre cultura científica y vida, entre técnica y hombre, entre lo que vemos y aquello o aquel que nos mira), y procurar construir nuevas formas de investigación de la realidad que operen a partir de una serie de diferenciaciones, "tejiendo" el conocimiento a partir de la complejidad de lo real. Aunque lleguemos a construir unidades, defiendo que éstas sean provisorias y que den cuenta de lo que Hannah Arendt (2000) llama pluralidad, agonismo, teatralidad y performatividad –refiriéndose a la actuación humana en el espacio público–. Sin desmerecer otros estudios más puntuales (análisis de un film o de la *performance* de un presentador de TV, estudios de recepción con grupos de niños de una escuela "x", etc.) –cuya contribución viene siendo inestimable para la comprensión de cómo estamos produciendo sentidos en la cultura–, lo que propongo aquí es el examen y el debate de una posibilidad de investigación que efectivamente problematice nuestros modos de ver hoy (en el sentido foucaultiano de la problematización), articulando una inmersión en las imágenes de los medios, en los discursos que ellos hacen circular y en los modos de subjetivación que ellos incitan.

Asumo una vez más la urgencia y la riqueza de pautar los análisis de los medios a partir de la idea de que no sólo "vemos" tantas y tan diferentes imágenes, sino que somos igualmente "mirados" por ellas (Didi-Huberman, 1998). Mirar, como escribe la filósofa Marilena Chauí, encierra necesariamente la creencia en la actividad de la visión, y ésta depende de nosotros, de nuestra actividad, pero igualmente de una cierta pasividad, de aquello que nace "allá afuera, en el gran teatro del mundo" (Chauí, 1999, pág. 34). He intentado argumentar a favor de un modo de investigar las relaciones entre emisor/receptor, producto/apropiación, a partir de la idea de práctica cultural como práctica política, o de espacio público como teatralidad, agonismo, experiencia de pluralidad (Arendt, 2000), para ir más allá del clásico binarismo "contenido" y "forma". Por el contrario,

quise mostrar que hay una complementariedad entre esos dos aspectos; más aún, que hay una inseparabilidad fundamental entre ambos.

La propuesta, finalmente, es que tales investigaciones sobre productos mediáticos y sus públicos sean tejidas a partir de una genuina preocupación con la historia del presente, con atención sobre aquello que hoy es urgente pensar –aceptando que "lo visible es tapizado por la alfombra de lo invisible" y que "también lo pensado es habitado por lo impensado" (Chauí, 1999, pág. 61)–. En este sentido, imagino que el esfuerzo estará en sumergir sin miedo nuestros estudios en teorías que dialogan con los "peligros" contemporáneos, como escribe Foucault (1995, pág. 256), sin procurar alternativas, sino trabajar incesantemente con problematizaciones ya que, al fin y al cabo, todo es muy peligroso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, Hannah: *A condição humana*, Río de Janeiro, Forense, 2000.

Chauí, Marilena: "Janela da alma, espelho do mundo", en Adauto Novaes (comp.), *O olhar*, San Pablo, Cia. das Letras, 1999, págs. 31-63.

Costa, Jurandir Freire: "Subjetividade exterior", http://www.jfreirecosta.hpg.ig.com.br/Ciencia_e_Educacao/9/Artigos/subjetividade.html, 2001.

Deleuze, Gilles: *Foucault*, San Pablo, Brasiliense, 1991.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix: *O que é a filosofia?*, Río de Janeiro, Ed. 34, 2001.

Didi-Huberman, Georges: *O que vemos, o que nos olha*, Río de Janeiro, Ed. 34, 1998 [trad. cast.: *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Manantial, 1999].

Ellsworth, Elizabeth: *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*, Nueva York, Teachers College, Columbia University, 1997.

Fischer, Rosa Maria Bueno: "Foucault e a análise do discurso em educação", en *Cadernos de Pesquisa*, San Pablo, FCC/Autores Associados, N° 114, 2001, págs. 197-223.

————: *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

Foucault, Michel: *A arqueologia do saber*, Río de Janeiro, Forense, 1986 [trad. cast.: *La arqueología del saber*, Barcelona, Siglo XXI, 1978].

————————: "Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho" (Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow), en Hubert Dreyfuss y Paul Rabinow, *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*, Río de Janeiro, Forense, 1995, págs. 253-278.

Martín Barbero, Jesús: "América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social", en Mauro Wilton de Sousa (comp.), *Sujeito, o lado oculto do receptor*, San Pablo, Brasiliense, 1995, págs. 39-68.

Martín Barbero, Jesús y Rey, Germán: *Os exercícios do ver*, Hegemonia audiovisual e ficção televisiva, San Pablo, SENAC, 2001.

Sarlo, Beatriz: *Paisagens imaginárias*, San Pablo, EDUSP, 1997.

Veyne, Paul: *Como se escreve a história Foucault revoluciona a história*, Brasília, UnB, 1982.

11. MIRANDO LA ESCUELA DE NOCHE[1]

Estanislao Antelo

Educar la mirada no es una tarea sencilla. La hipótesis (porque es una hipótesis, ¿no?) choca con obstáculos diversos. El apetito del ojo (Antelo, M., 2005) rara vez se deja domesticar. Otro tanto ocurre con la curiosidad, esa intemperancia que al parecer ofuscaba al santo de Tomás y perturbaba al otro santo genial, Agustín:

> *[Capítulo XXXV]. De cómo se hallaba en orden al segundo género de tentación, que es el de la curiosidad. A todas éstas es preciso añadir otra especie de tentación, que es mucho más peligrosa. Además de aquella concupiscencia de la carne, que tiene por objeto el regalo de los sentidos y deleites, sirviendo y obedeciendo a la cual perecen los que se alejan de Vos, hay en el alma otra especie de concupiscencia vana y curiosa, disfrazada con el nombre de conocimiento y ciencia, que se vale y se sirve de los mismos sentidos corporales, no para que ellos perciban sus respectivos deleites, sino para que por medio de ellos consiga satisfacer su curiosidad, y la pasión de saber siempre más y más. Como esta concupiscencia del alma pertenece al apetito de conocer y saber, y los ojos son los principales en el conocimiento de las cosas sensibles, por eso en la Sagrada Escritura se llama concupiscencia de los ojos* (San Agustín: 400/1968, 232).

1. Este texto es un intento retroactivo por dar cuenta de lo acontecido en el seminario "Educar la Mirada". En aquella ocasión, compartimos escenas de un puñado de películas que fueron utilizadas en un seminario intensivo, y de corta duración, denominado "Escuela de Noche".

Pero si se es capaz de poner en suspenso el siempre dispuesto afán domesticador, educar la mirada bien puede querer decir otra cosa. Predisponerse a conversar con los fantasmas,[2] abandonar ocasionalmente las restricciones ortopédicas, un poco fisgonear, otro poco abrirse a la promiscuidad incontenible de eso que se da en llamar cine.

Las escenas de películas que propongo compartir han sido miradas en el seminario denominado "Escuela de Noche". Para nosotros, "Escuela de Noche" quiso ser un trayecto de estudio posible, y el nombre de un conjunto de problemas. ¿Qué tipo de problemas?

Problemas alrededor del miedo escolar (porque suponemos que existe un miedo específicamente escolar) sumados a la exten-

2. "Si no fueron los títulos de las películas, ni las historias, ni los actores, los que dejaron impresión en mí, se trata seguramente de otra forma de emoción que tiene su fuente en la proyección, en el hecho mismo de la proyección. Es una emoción totalmente diferente a la de la lectura, que imprime por su parte en mí una memoria más presente y más activa. Digamos que en posición de «mirón», en la oscuridad, gozo de una liberación inigualable, un desafío a las prohibiciones de todo tipo. Se está ahí, ante la pantalla, mirón invisible, autorizado a todas las proyecciones posibles, a todas las identificaciones, sin la menor sanción y sin el menor trabajo. Es también por eso, sin duda, que esta emoción cinematográfica no puede tomar, para mí, la forma de un saber, ni siquiera la de una memoria efectiva. Como esta emoción pertenece a un dominio totalmente diferente, no puede ser un trabajo, un saber, ni siquiera una memoria. En cuanto a lo que se imprimió en mí del cine, subrayaría igualmente un aspecto más sociológico o histórico: para un pequeño argelino sedentario como yo, el cine era el don de un viaje extraordinario. Viajábamos como locos con el cine. Sin hablar de las películas norteamericanas, exóticas y próximas al mismo tiempo, las películas francesas hablaban con una voz muy particular, bullían de cuerpos reconocibles, mostraban paisajes e interiores impresionantes para un joven adolescente como yo, que jamás había cruzado el Mediterráneo. En ese momento, el cine era entonces la escena de un intenso aprendizaje. Los libros no me aportaron lo mismo: ese transporte directo e inmediato a una Francia que me era desconocida. Ir al cine era la organización inmediata de un viaje. En cuanto al cine norteamericano, representó para mí, nacido en 1930, una expedición sensual, libre, ávida de tiempo y de espacios por conquistar. El cine norteamericano llegó a Argelia en 1942, acompañado de aquello que constituyó muy rápido su poder (incluso de sueño), la música, el baile, los cigarrillos... Al principio, cine quería decir «Estados Unidos». El cine me siguió luego a lo largo de toda mi vida de estudiante, que era difícil, angustiosa, tensa. En este sentido, actuaba a menudo sobre mí como una droga, el entretenimiento por excelencia, la evasión inculta, el derecho al salvajismo" (Derrida, 2001).

sa lista de vergüenzas, martirios, humillaciones y padecimientos. Cualquier persona medianamente escolarizada conoce variaciones sobre el ridículo escolar. Hemos experimentado y compartido el atormentado destino de los *mariquitas* y los tímidos. Hemos sido testigos, más o menos impotentes, del sufrimiento de los inmigrantes, la vida difícil de los *freaks* y *nerds*. En suma, el complejo arte de sobrevivir en las escuelas no nos es ajeno.

Las escenas que seleccionamos son o quieren ser, en cierta forma, un recorrido siempre incompleto por la biografía agitada del "punto" escolar.

Problemas también, asociados al uso de la fuerza, la dominación y la autoridad en las escuelas. Un seleccionado ágil de temerarios machos escolares, los "populares" y deportistas, más una indefensa armada desarmada de débiles, blancos predilectos, objeto interminable de sadismo, castigo, escarnio. Figuras familiares como el buen amigo y el mejor compañero, el buchón, el olfa, el traga. Exóticos personajes desinhibidos, como los *Jaimitos*. Los siempre dispuestos apodos, las piñas, las bandas, las violencias escolares, el aguante, el riesgo y las rabonas.

Problemas en torno a los amores y sentimientos escolares. Las sexualidades y afectos. La fraternidad, la mutualidad, el respeto, la rivalidad y la cosa comunitaria estudiantil. Los siempre renovados viajes de estudios. Los cuerpos, placeres y pasiones escolares. Los bautismos e iniciaciones; los baños y pasillos; los campamentos, recreos y vestuarios, con sus leyes particulares. El aprendizaje de la distancia óptima, la regulación de la cercanía y el arte de soportar a otros.

Veamos algunas de las muchas concupiscentes escenas:

Una indispuesta y sangrante *Carrie* White, interpretada por Sissy Spacek, es atormentada sin tregua en el baño, por colegialas gritonas excitadas (*Carrie*, 1976, Brian de Palma).

Marcus Brewer, el exquisito *gran chico* de la comedia de los hermanos Weitz (*Un gran chico*, 2002, Chris y Paul Weitz), es acosado sistemáticamente por sus compañeros de escuela. Su cabeza recibe el impacto de varios objetos. Le roban sus nuevas y súper zapatillas y se ríen de él porque canta en voz alta en medio de una clase.

En el aula, Boccia, un compañero poco instruido de Francesco, es castigado por una maestra que pudo ser la nuestra, estre-

llando su cabeza contra el pizarrón, al no conseguir dar con el resultado de la multiplicación 5 x 5, mientras el resto de la clase ríe de manera cómplice y descontrolada (*Cinema Paradiso*, 1989, Giussepe Tornatore).

En otra escuela, Gabino, interpretado por Fabrizio Forte, es secuestrado de la escuela por su padre (y patrón), mientras se orina delante de sus compañeros, otra vez, excitados (*Padre Padrone*, 1977, Pablo y Vittorio Taviani).

Otro espectro infantil muestra a Joel Barish cuando es humillado por sus cuatro amigos que le gritan "mariquita" luego de obligarlo a mostrar su hombría, en el acto de martillar un pájaro muerto frente a la mirada atenta de su novia. (*Eterno resplandor de una mente sin recuerdos*, 2004, Michel Gondry).

En la maravillosa *Un Santa no tan santo* (Terry Zwigoff, 2003) unos populares skaters acosan en la parada del micro a un niño *freak*, gordito y con mocos, para amedrentarlo y decirle perdedor y retrasado.

Es sobre este inventario de fenómenos escolares frecuentes que hemos enfocado nuestra curiosidad. El arsenal instrumental inicialmente utilizado con fines exploratorios, se compone básicamente de cine y literatura.

¿Por qué el cine? ¿Y por qué no? Quizás un escritor y cineasta notable pueda responder, a través de uno de sus personajes, mejor que nosotros:

> *—¿Y usted qué piensa del cine? –me increpó–. ¡Carajo, pero es como preguntarle a un teólogo por la existencia de Dios!*
>
> *—Pienso –dije– que ahí está, que es, que existe* (Vallejo, 2005).

Casi siempre a tientas, como en el cine, hemos procurado desplegar una serie de aproximaciones con el objeto de capturar un conjunto de prácticas escolares poco examinadas.

Escuela de Noche no es un ejercicio reflexivo sobre *la nocturna*, como me dijo alguien a quién invité a participar. Alguien me dijo: "Sí, sí. Es importante estudiar lo que pasa en la nocturna, siempre está descuidada". Claro que *la Nocturna*, en la que hace años terminé mi escuela secundaria, tiene su interés. Pero Escuela de Noche no es el turno noche.

Tampoco pretende mostrar por fin lo oculto, cuidadosamen-

te enterrado y de acceso restringido a la pesquisa sistemática. Es casi el reverso de aquello que se llama currículum oculto. Más bien supone ser un recorrido a través de un secreto público, si es que existe algo de ese orden. Aquello que todos sabemos acontece en las escuelas, pero deliberadamente ignoramos, o fingimos ignorar.

La escuela de noche es aquella regulada por reglas secretas o sólo accesibles a los miembros de una comunidad. Reglas no escritas pero absolutamente eficaces. Reglas que se precisa saber y cumplir para formar parte de una comunidad.

Como hemos planteado, mientras que la pedagogía tiene alguna dificultad para reflexionar sobre las formas del mal escolar, se puede apreciar sin demasiado esfuerzo (tanto en la literatura[3] como en el cine), un inventario considerable de miedos, debilidades, tormentos, vergüenzas, padecimientos, humillaciones y pudores del partido de los débiles en el interior de la máquina escolar, aparentemente gobernada (en sus intervalos de ley suspendida) por los fuertes y cruentos. Partido (el de los débiles escolares) integrado por aplicados aprendices cautos pero dúctiles en el arte de la supervivencia, que acumulaban altas concentraciones de ansia por ponerse al inmediato cobijo de la familia (sea del ti-

3. Sólo dos de los numerosos ejemplos con los que trabajamos: a) "Cada día tenía miedo de ir al colegio porque sabía que en la escuela la verdadera vida funcionaba por debajo de la superficie, en la brutalidad y los abusos permanentes de los chicos, en su sexualidad, en la de los maestros y sus castigos: el deseo por otros caminos. Nos pegaban de modo muy raro, sádico, casi como un ritual extraño, ponían a tres o cuatro chicos doblados por la cintura delante de toda la clase, el profesor de matemáticas avanzaba hacia ellos con la vara levantada, y nos preguntaba a los demás qué trasero tenía que golpear" (Kureishi, *Mi oído en su corazón*, Anagrama, 2005); b) "Desde el primer año que pasó en la escuela primaria de Charny, a Michel le había impresionado la crueldad de los chicos. Cierto que eran hijos de campesinos, y por tanto animalitos todavía muy cerca de la naturaleza. Pero era asombrosa la instintiva alegría con la que pinchaban a los sapos con la punta del compás o de la pluma; la tinta violeta se difundía bajo la piel del desgraciado animal, que expiraba despacio, por asfixia. Ellos hacían corro, observaban su agonía con los ojos brillantes. Otro de sus juegos favoritos era cortar las antenas de los caracoles con las tijeras de clase. La sensibilidad del caracol se concentra en las antenas, que acaban en unos pequeños ojos. Privado de ellas, el caracol ya no es otra cosa que una masa blanda, sufriente y desamparada" (Houellebecq, 1999).

po que fuera) infinitamente más hospitalaria que la promiscuidad psíquica y física de la bien llamada, en este caso, escuela pública. Miles de escolares han contado cada minuto y cada segundo que separaba el tiempo escolar tormentoso de la seguridad familiar. Eso parece mostrar también el conjunto de escenas que se vieron.

Pero rara vez se ha mostrado el paradójico desempeño de los fuertes y ruines escolares que, atormentados en las familias, atrapados por el afuera familiar, huían con sus fuerzas a probar suerte en la variopinta democracia escolar. Se olvida con frecuencia el valor de este *huir* de un tormento mayor que para muchos significó la calma escolarizada. Y se olvida que, en uno y otro caso, la escuela mostró algunos de los sentidos todavía circulantes del cuidado, la protección y la seguridad. La escuela también mostró más de una versión sobre la tramitación del *miedo* y la idea de salida o salvación. Con agobio, es cierto, pero pudiendo salir de un lugar para entrar en otros.

Mientras tanto, hoy es el trayecto hacia la escuela (trayecto del que cada vez ignoramos más su final), motivo de control, vigilancia y seguridad. Una nueva práctica en expansión, fundamentalmente para los que no disponen de las bondades de la seguridad blindada o el privilegio del súbito escape y desplazamiento, desnuda sin reparo el sacudón que está teniendo lugar en el corazón de la conexión entre escuela y cuidado: *Escuelas seguras, senderos seguros*[4] cuyo objetivo declarado es "*construir y mantener un ambiente de seguridad y convivencia alrededor de las escuelas, en los caminos entre las escuelas y los domicilios de los alumnos así como en los trayectos que recorren los chicos y los docentes hasta las paradas de colectivos*".[5]

Como si todos los hombres, de repente, fueran el hombre de la bolsa, el programa promete que cada escolar llegue a destino sin demasiada escaramuza. También la recientemente creada *guardia urbana* de la ciudad (de la que habría que extraer más

4. Otro tanto con la prueba piloto *Corredor seguro de retorno a casa.* http://www.buenosaires.gov.ar/areas/seguridad_justicia/seguridad_urbana/noticias/?modulo=ver&item_id=4963&contenido_id=182&idioma=es.

5. http://www.buenosaires.gov.ar/areas/pla_prevencion/senderos/?menu_id=5123.

de una enseñanza) utiliza para legitimarse la imagen de un niño extraviado en la periferia de la escuela misma. En ese sentido, si no existe un espacio sin afuera amenazante, no existe tampoco espacio sin su vigilante de turno, controlador de fronteras. Criticar la *seguridad* en paquete no conduce a ninguna parte. Vincular educación a seguridad es una tarea pendiente.

Si la seguridad es un concepto impuro, no hay espacio seguro sin deambuladores, merodeadores, nómades, extraños: todos ellos prototipos recientes de la inseguridad y tema privilegiado de la democracia desplegada en las reuniones de consorcio. Porque un espacio suele además fundarse (¿como una comunidad?) en una voluntad de purificación y una mueca hospitalaria (en tanto alienta la permanencia con la promesa de la interacción). Pero una comunidad sin *otros*, es decir, sin otros no conocidos que la transformen en una tarea siempre por hacer y no en una cosa ya realizada, no es una comunidad sino la *cosa nostra*.[6]

Dice bien Bauman (inventor, entre otras cosas, del concepto útil de *miedo ambiente)* que el otrora intimidador *no hables con extraños* (imperativo que un adulto depositaba sobre la humanidad débil de un niño y una forma elemental de valorar lo familiar) se ha convertido en un signo de *normalidad adulta*. Existía en ese tiempo (que ya no conseguimos percibir con claridad) el Hombre de la Bolsa, Jack el destripador y algún compañerito vecino pendenciero, desinhibido consecuente, dañino plenipotenciario.

La escuela hubo de desempeñar su papel en la administración de la amenaza siempre renovada de la intrusión. Si una serie te-

6. "Esta relación con la Cosa, estructurada mediante las fantasías, es la que está en peligro cuando hacemos referencia a una amenaza a 'nuestro estilo de vida' representada por el Otro: es lo que se ve amenazado cuando, por ejemplo, un inglés blanco entra en pánico por la creciente presencia de los 'extranjeros'. Lo que quiere defender a cualquier precio no puede ser reducido a los así llamados valores fundamentales que sostienen la identidad nacional. La identidad nacional se sostiene, por definición, mediante una relación hacia la Nación qua Cosa [...]. Esta Cosa-Nación está determinada por una serie de propiedades contradictorias. Para nosotros parece ser 'nuestra Cosa' (tal vez se pueda decir cosa Nostra), como algo a lo que sólo nosotros tenemos acceso, como algo que 'ellos' no pueden comprender; sin embargo es algo que 'ellos' amenazan constantemente" (Žižek, 1999, pág. 44).

levisiva del tipo *Los invasores* podía ser infantilmente tolerada, es porque al otro día íbamos a la escuela, y cada día en apariencia familiar, escondía un enorme esfuerzo, una *tarea*, una habilidad inusitada en el arte de soportar, como dijimos, a otros.

Andi, un personaje de "Circuncisión", un cuento del escritor alemán Schlink, abrumado por la diferencia a la que el amor irremediablemente lo empuja, resume con claridad las fuerzas necesarias para esa labor.

> ¿Sólo existe el blanco y el negro? ¿Sólo se puede ser hombre o mujer, niño o adulto? ¿Alemán o norteamericano, cristiano o judío? ¿Será verdad que hablar no conduce a nada, porque, aunque te ayuda a entender a la otra persona, no te ayuda a soportarla, y lo que cuenta no es entender al otro, sino poder soportarlo? Y en cuanto a eso, ¿será cierto que sólo soportamos a los que son como nosotros? Por supuesto que somos capaces de aceptar las diferencias, es más, probablemente no podríamos vivir sin ellas. Pero ¿no será necesario mantenerlas dentro de unos límites? ¿Es deseable que a causa de nuestras diferencias nos cuestionemos radicalmente los unos a los otros? Apenas acabó de hacerse esas preguntas, se horrorizó. O sea que sólo soportamos a los que son como nosotros: ¿no es eso precisamente el racismo, el patrioterismo o el fanatismo religioso? ¡Por supuesto que los niños y los adultos, los alemanes y los norteamericanos, los cristianos y los judíos se soportan unos a los otros! Lo hacen en el mundo entero, o por lo menos donde el mundo funciona como debiera. Pero ¿no será que se soportan sólo porque uno de los dos renuncia a ser lo que es? ¿Por qué los niños se convierten en adultos o los alemanes se están volviendo norteamericanos o los judíos se han vuelto cristianos?

Rara vez se sopesa el suceso escolar, tomando como indicador de desempeño la tramitación de las ambivalentes posiciones frente a los otros. Se menosprecia el esfuerzo en que consiste soportar a los otros. La estrategia habitual de aniquilación o el exterminio del otro han sido hasta hoy, ajenos a la escuela. Interactuar con otros sin atacarlos es el resultado de una educación. Compartir un espacio, administrar la proximidad, otro tanto.

El miedo urbano liga lo espacial a la seguridad. Lo doméstico da tranquilidad. El sedentario (el que poco se mueve) administra las proximidades. Si una ciudad es, como ha sido definida por Richard Sennett, "un asentamiento humano en el que los extraños

tienen chance de conocerse", una escuela es un asentamiento humano donde esa chance se materializa como en ningún otro sitio. Me refiero a la escuela, la única, es decir, pública, aquella que propicia de forma deliberada el encuentro con extraños, civil. La escuela privada, como su nombre lo indica, en la mayoría de los casos está privada o priva *de* (a sus consumidores) la dosis de promiscuidad educativa básica que se precisa para encontrarse con otros. La escuela privada de lo civil. Por más vuelta que se le quiera dar, la seguridad privada es eso: privación, higiénica privación de patas cortas. Los que festejan el éxito irreprochable de los efectos que allí se producen en las almas estudiantiles, deberían festejar el éxito, también irreprochable, en el arte del desprecio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antelo, Marcela: "El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital", en *Lecciones Inaugurales*, N° 4, Bogotá, 2005.
Bauman, Zygmunt: *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
Derrida, Jacques: "El cine y sus fantasmas", en http://personales. ciudad.com.ar/derrida/cine.htm
Houellebecq, Michel: *Las partidas elementales*, Barcelona, Anagrama, 1999.
Kureishi, Hanif: *Mi oído en su corazón*, Barcelona, Anagrama, 2005.
San Agustín: *Confesiones*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968.
Schlink, Bernhard: *Amores en fuga*, Barcelona, Anagrama, 2002.
Vallejo, Fernando: *Los caminos a Roma*, Buenos Aires, Alfaguara, 2005.
Žižek, Slavoj: *El acoso de las fantasías*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1999.

Películas utilizadas en el seminario:

Carrie, Brian de Palma (1976), Estados Unidos.
Cinema Paradiso, Giussepe Tornatore (1989), Italia.
Ciudad de Dios (Cidade de deus), Fernando Meirelles (2002), Brasil.
Crimen Ferpecto, Álex de la Iglesia (2004), España.
El Secreto (Io Non Ho Paura), Gabriele Ernaores (2003), Italia.
Elephant, Van Sant (2003), Estados Unidos.
Eterno resplandor de una mente sin recuerdos (Eternal Sunshine Of The Spotless Mind), Michel Gondry (2004), Estados Unidos.

Freaks (La parada de los monstruos), Tod Browning (1932), Estados Unidos.
La Escuela de Rock (School of rock), Richard Linklater (2003), Estados Unidos.
La lengua de las mariposas, José Luis Cuerda (1999), España.
La Mala Educación, Pedro Almodóvar (2004), España.
La venganza de los Nerds (Revenge of the nerds), Jeff Kanew (1984), Estados Unidos.
Padre Padrone, Paolo y Vittorio Taviani (1977), Italia.
Un gran chico (About a Boy), Chris y Paul Weitz (2002), Estados Unidos.
Un Santa no tan santo (Bad Santa), Terry Zwigoff (2003), Estados Unidos.

Fragmentos de textos trabajados en el Seminario

Birmajer, Marcelo (Berny Danguto): "Tu adolescencia", en *Ser humano y otras desgracias*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor, 1997.
Castillo, Abelardo: *Cuentos crueles*, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez, 1966.
Castillo, Abelardo: "El marica", en *Los mundos reales*, Santiago de Chile, Ed. Universitaria, 1972.
Gamerro, Carlos: *La aventura de los bustos de Eva*, Buenos Aires, Editorial Norma, 2004.
Houellebecq, Michel: *Las partículas elementales*, Madrid, Anagrama, 1999.
Kureishi, Hanif: *Mi oído en su corazón*, Barcelona, Anagrama, 2005.
López, Alejandro: *La asesina de Lady D*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2001.
Pineau, Pablo: *Relatos de escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
Schlink, Bernhard: *Amores en fuga*, Barcelona, Anagrama, 2002.
Velasco, Xavier: *Diablo Guardián*, Barcelona, Alfaguara, cap. 3, "El huérfano invisible" (fragmento), 2003.
Žižek, Slavoj: *El acoso de las fantasías*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1999.

12. PALABRAS DE LA NORMALIDAD. IMÁGENES DE LA ANORMALIDAD

Carlos Skliar

La cosa cuyos ojos y orejas no vemos y cuya nariz y cabeza apenas vemos. En pocas palabras, nuestro cuerpo.
GEORG LICHTENBERG

I

Si eso fuera tan sólo eso. Algo que aún no tuviese nombre, una suerte de despertar sin imagen,[1] una mirada nítida aunque sin ninguna pretensión hacia cualquier definición.

Si eso fuera tan sólo eso. Un ojo que se separa del código de la lengua, un ojo apasionado pero no ostentoso ni mucho menos miope, un ojo que a la vez que mira debe por fuerza mirarse a sí mismo, un mirarse laminado sin tener la menor contemplación con uno mismo, un ojo que es sabio porque sabe lo que ignora.

Si se tratara sólo, por ejemplo, de un brazo rígido o torpe o muy inclinado o algo austero, incluso protético. Si fuera apenas la presencia de una única mano, tiesa y desgarrada, en un único cuerpo. Si fueran únicamente esos oídos que no se disponen a oír ni oírnos. O la figura de una boca casi muda que solamente dice que es una simple boca casi muda. O ese entrecejo lampiño y borrado por algún maldito y absurdo cromosoma. O esa saliva que pretende un universo más allá de su espacialidad habitual. O

1. María Zambrano (1977) dice: "Un despertar sin imagen, así como debemos de estar cuando todavía no hemos aprendido nuestro nombre, ni nombre alguno" .

bien aquellos ojos abiertos pero cargados de una belleza casi inútil. O esa espalda demasiado cerca de la cabeza, demasiado próxima a la nuca, demasiado lindante con su tosco pecho. O esos pies destrozados o esas muecas incontroladas e incontrolables o esa razón despiadadamente razonable para casi nada o ese comportamiento involuntario, descontrolado, incontrolable e incesante o esas jorobas destinadas a crecer cada día más.

Si fuera eso, entonces, sólo lo que eso es: brazos, ojos, torsos, razón, saliva, jorobas, movimientos, entrecejos, boca. En síntesis: el cuerpo, los cuerpos, tu cuerpo, mi cuerpo, nuestros cuerpos, sus cuerpos.

Sólo eso, nada más y nada menos que eso.

Cuerpo que nace y muere, cuerpo que se pluraliza y que hace que cada cuerpo difiera de otro cuerpo. Cuerpo contingente, finito, inestable. Cuerpo que alteriza el cuerpo.

Si fuera exactamente eso, es decir, una imagen que insiste en hacer de lo incompleto ni más ni menos que otra imagen que es y será siempre incompleta; esto es: una imagen que consiste en ser tanto o más contingente que el propio cuerpo, tanto o más finita que el cuerpo; es decir: una imagen en un ojo que mira el vacío y que no tiembla porque supone o adivina alguna ausencia; en fin: una imagen que es como una sequedad indolora de la garganta, de una garganta que desea evitar cualquier palabra, que se dispone a favor de la pérdida de toda pronunciación que se revele irremediablemente oscura para otro cuerpo.

Si eso fuera, repito, sólo eso.

Un cuerpo, cientos de cuerpos tan cuerpos como tantos otros y tan otros cuerpos de otros cuerpos a la vez.

Eso es algo, alguna cosa que en apariencia está aquí, en la distancia de nuestros ojos. Es algo que miramos y nos perturba, pero que no nos hace mirarnos. Y es que eso es algo que está aquí, de nuestro lado, está aquí en tu cuerpo y en el mío, y por eso, eso no puede ser sólo eso, por eso deja de ser sólo eso. Porque eso que está aquí, que hacemos estar aquí, que nos impone el estar aquí no es otra cosa que la normalidad, mi normalidad, nuestra normalidad.

Porque eso mismo que está allá, ya no es eso, es otra cosa, siempre es otra cosa: es tu anormalidad, es la anormalidad de los otros.

Si fuera eso, sólo eso: apenas una mano ¿y qué? Nada de ojos ¿y qué? Pies destrozados ¿y qué? Espalda arqueada ¿y qué? Oídos quietos ¿y qué? Cuerpo desatento ¿y qué?

Pero eso no es sólo eso. Parece que nunca pudo serlo. Es como si los cuerpos no pudieran ser jamás apenas cuerpos y en vez de multiplicarse y diferir se alejaran, se apartaran, se rechazaran, se odiaran, se olvidaran, se distinguieran.

Porque eso, eso ya no puede ser eso. Nunca parece poder serlo.

Porque de esto se trata la normalidad (nuestra). Porque de eso se trata la anormalidad (de los otros).

Porque la normalidad es un cuerpo que apenas si se percibe y la anormalidad es un cuerpo intensamente hecho objeto de la percepción. Porque la normalidad es un cuerpo de cuya existencia indecible nada decimos y la normalidad es la existencia de un cuerpo decible y dicho y vuelto a decir. Porque la normalidad es un cuerpo sólo de carne y piel, y la anormalidad es un cuerpo que se supone sin carne y sin piel. Porque la normalidad es un cuerpo que está vestido y la anormalidad es un cuerpo desnudado y desnudo. Porque la normalidad es un refugio para el cuerpo refugiado, y la anormalidad siempre está puesta en el exilio.

II

El hombre es, ante todo, un animal que juzga.
FRIEDRICH NIETZSCHE

Tal vez debiéramos pensar, entonces, en ese momento, más o menos fugaz, más o menos eterno, en que algo que parece no estar siendo se vuelve algo que parece faltar, que es ausencia y que, además, debería ser alguna otra cosa. El momento en que cualquier cuerpo, todo cuerpo, puede ser observado y separado de otros cuerpos.

Quizá deberíamos pensar, por lo tanto, en ese momento, más o menos puntual, más o menos difuso, en que un cuerpo (que es cuerpo) escucha decir, siente decir, percibe decir que ya no es un cuerpo, que a partir de ahora es un cuerpo que ya es incapaz, que ya es ineficiente, insulso, incorrecto, inepto, deshecho, equi-

vocado, anormal. Ese momento en que cualquier cuerpo es el diferente de otros cuerpos.

Deberíamos, entonces, detenernos en ese momento, más o menos indigno, más o menos impropio, en el cual lo humano comienza a ser sospechado de toda humanidad, en el que lo humano comienza a dudar de lo que es humano, en el que lo humano (¿o el humano?) torna al otro humano inhumano. El momento en que cualquier cuerpo es escondido de otros cuerpos.

Deberíamos también recordar aquella mirada, más o menos seria, más o menos brutal, en que un cuerpo se deforma por el tono de la palabra anterior a la mirada; aquella mirada censuradora, experta, dueña de un saber que impide su mirada.

En fin, parece como si fuera necesario, una vez más, todavía más, detenernos para siempre en ese instante en el que el cuerpo humano (y el humano) dice a otro cuerpo que se trata de un ser inhumano. El momento en que cualquier cuerpo es la oposición de nuestro cuerpo.

Pero: ¿se trata de un instante? ¿Es, acaso, sólo un momento?

Venus no sería Venus si no le faltaran los brazos, si no tuviera esas cicatrices horribles que le cruzan todo el cuerpo, si no sufriera el corte de su pie izquierdo, si no viéramos su nariz torcida en la punta, si no hubiera un labio inferior arrancado, si no tuviera ese muñón de su antebrazo derecho que se extiende hasta el pecho.

Pero es verdad también que Venus no sería Venus si a cada momento, a cada mirada, ante cada imagen de Venus, no le devolviéramos sus brazos, si no le cerrásemos sus cicatrices, si no le normalizásemos su pie izquierdo, si no le corrigiéramos la punta de su nariz, si no le restituyésemos su labio inferior.

¿Qué es Venus, entonces? ¿Una mirada que se detiene en la belleza de lo incompleto o la palabra soberbia que inicia su completamiento? ¿Ese sabor finito de lo humano o una vana pretensión de un saber infinito?

Y créase o no: Venus es/fue/será considerada una de las figuras femeninas más bellas del mundo. Recordemos que cuando el poeta Heinrich Heine la vio le dio el nombre de la Notre-Dame de la belleza.[2]

2. Citado por Lenard Davies (1999).

Pero: ¿una belleza porque no se perciben las ausencias de su cuerpo? ¿Una belleza porque, con la mirada, todo se recubre de una más que obstinada presencia?

Parece que Venus es su torso inválido y, a la vez, los brazos que necesitamos darle. Parece su cara imperceptible y, al mismo tiempo, el rostro claro que precisamos restituirle. Parecen cada una de sus sórdidas cicatrices y, también, las cicatrices que, entonces, le quitamos.

Se trata, entonces, de un juego (tal vez perverso, quizá indefenso) de presencias y de ausencias. Un juego, en apariencia ingenuo pero que se transforma, rápidamente, en una trágica secuencia de claros y oscuros, de luminosidad y lo sombrío, de lo divino y lo humano, de lo ideal y lo grotesco, de la transparencia y la opacidad. Juego, perverso, de lo normal y lo anormal.

¿Y qué es, al fin, lo humano y su mirada, lo humano y su palabra: una estridente alegría por curar cada mutilación facial de Venus, esa dicha que consiste en la desaparición de sus cicatrices, ese orgullo por la perfección de su rostro, por la quietud de su antebrazo? ¿O es, más bien, lo contrario: la mirada posada en una mutilación que será, siempre, mutilación? ¿La perplejidad por un cuerpo que contiene, al mismo tiempo belleza y fealdad? ¿Sentirse humanamente incompletos ante la incompletud de la Venus?

III

Quizá debamos aprender
que lo imperfecto
es otra forma de la perfección:
la forma que la perfección asume
para poder ser amada.
ROBERTO JUARROZ

Cuando digo que eso sea sólo eso, quiero expresar una más que evidente imposibilidad posible, una aporía: quiero pensar que un brazo no sea tan rápidamente mirado como la falta de un brazo, que los oídos sordos no sean tan naturalmente pensados como la falta de una lengua, que los ojos ciegos no sean tan tor-

pemente entendidos como la falta de un estar en el mundo, que la escritura que no ha nacido aún no sea, entonces, una escritura ausente, que la joroba no sea siempre monstruosa, que la inmovilidad no sea tan inmóvil.

Cuando digo que eso sea sólo eso, insisto en la posibilidad de suspender el juicio, la razón y la herencia por un instante mínimo, para pensar, otra vez, en ese momento (o en esa multiplicidad de instantes) en que un cuerpo humano se deshumaniza a partir de una única palabra, de un único nombre, de una simple mirada, de una única razón privilegiada.

Esa palabra, ese nombre, esa razón, es la normalidad, es la norma, es lo normal y es, también, la normalización.

Bajo el imperio de la norma parecen sucumbir todas y cada una de las singularidades. Por su tiranía, parecen deshacerse las complejidades, las multiplicidades, los desencuentros, las diferencias, las incongruencias, las ambigüedades.

Pero es que somos un cuerpo.

Es que somos un cuerpo cuyo tiempo y espacio es finito.

Es que somos un cuerpo cuyo tiempo y espacio finito es contingencia.

Es que somos un cuerpo cuyo tiempo y espacio finito, que es contingencia, es un acontecimiento de la existencia.

Y es que somos un cuerpo cuyo tiempo y espacio finito, que es contingencia, que es acontecimiento de la existencia, nace abierto pero fragmentario, vive incompleto pero expuesto a la abertura y muere, sí, muere, sin una conciencia de sí mismo, aunque es punto de llegada.

Pero: ¿se trata, acaso, del cuerpo? ¿O se trata del cuerpo que frente a otro cuerpo mira y dice normalidad (para sí) y anormalidad (para el otro)? ¿De un cuerpo que se protege de su mirada apaciguada y que abusa de la mirada hacia los demás? ¿De un cuerpo vestido por un uniforme, que es, uniforme?

Porque: ¿qué es la normalidad? ¿De qué está hecha? ¿En qué lugares, en qué rostros, en qué tiempos, en cuáles insanas utopías? ¿Por qué decimos "normalidad" y, enseguida, nos retiramos satisfechos a nuestra anormalidad de cada día? ¿Es la normalidad, acaso, de este mundo?

Lo normal es hacernos preguntas que están ya hechas, preguntas huérfanas de otras preguntas, preguntas de respuestas ya

formuladas, ya anticipadas. Por eso lo normal ya no se pregunta por sí mismo; por eso la normalidad ya ni siquiera se curva; por eso la norma nunca se interroga por el otro. Porque lo normal, la normalidad y la norma se han adueñado de todas las preguntas.

¿Pero: y si las preguntas fueran otras? ¿Si doblegáramos la norma con una pregunta inesperada, insospechada, acaso inédita? Por ejemplo: ¿de quién es la normalidad? ¿Quién dice normalidad y anormalidad? ¿Y a quién, sino a sí mismo, se está mirando?

Es cierto: la norma sobrevive en una curva, una campana, una línea, una distribución, una frecuencia, un saber, un poder, una doctrina, un discurso, un hábito, una medianía, una medida, una disciplina, una relación, una prescripción, unas instituciones, un dispositivo técnico, un prerrequisito, etc.

No, no es cierto: la norma sobrevive porque hay un cuerpo concreto que traza una curva, que dibuja una línea, que establece una distribución, que mide una frecuencia, que sabe un saber, que puede un poder, que establece una doctrina, que se monta en un discurso, que cree y hace creer que sólo se trata de un hábito, que media en la medianía, que supone una disciplina, que marca, demarca y remarca la frontera entre nosotros y ellos, que por lo tanto prescribe, que se refugia en su institución, que reinventa un dispositivo técnico que determina como prerrequisito, etc.

No, no es cierto que la norma sea lo normal.

Fue necesario dar nombres a la mirada de ese cuerpo que traza normalidades: estadística, hipoplasia, eugenesia, disfunción, evolucionismo, autismo, psiquiatría, erostratismo, peritaje, etc., y con esos nombres ser capaces de atrapar de una vez la mirada y retenerla, y obligarla, a absorber cada detalle, a transitar cada aparente desvío, a desoír al otro, a sospechar de cada arruga, de cada letra diferente, de cada movimiento prófugo, de cada pensamiento no esbozado, a anteponer el experimento a la experiencia, mi cuerpo a tu cuerpo, el éste al aquél, el nosotros a ellos.

Fue necesario dar nombres y seducir la mirada con saberes y sabores especializados, a crear espejos de una única dirección, a dudar siempre de la humanidad del humano, a argumentar su necesaria completud, su necesaria corrección, su más que necesaria normalización.

Fue necesario inventarse a sí mismo como norma para despacharse a gusto acerca de la anormalidad del otro. Fue imprescin-

dible someter la mirada al juicio, someter el ojo a la medición, someter al insano a su enigma, someter el misterio al descubrimiento, someter al otro a lo mismo.

Y fue necesario, sobre todo, no someter nunca al mundo a su propio misterio.

Entonces sí, ahora sí, hay norma, hay normalidad, hay lo normal, hay la normalización. Porque de lo que se trata es que hay anormalizadores.

O dicho de otro modo: hay anormalizadores y entonces sí, ahora sí, hay normalidad, hay la norma, hay lo normal y hay la normalización.

No hay normalidad: hay anormalizadores.

Hay anormalizadores: no hay normalidad.

IV

¡Qué tragedia no creer en la perfectibilidad humana!...
¡Y qué tragedia creer en ella!
FERNANDO PESSOA

Habría, entonces, que perder de una vez todas esas palabras: normal, norma, normalidad, normalización. Y quedarse a mirar, atentos, a los anormalizadores de siempre y a los anormalizadores de turno.

Para que la incompletud (nos) quiebre la mirada. Y que el poder de la mirada se quede sin mirada y sin poder.

Pues si no hubiera anormalizadores, no sería posible pronunciar ninguna de esas palabras. Y si no hay normalidad, si no hay lo normal, si no hay norma, si no hay normalización, entonces: ¿para qué ese sórdido deseo de dividir el cuerpo humano en categorías inmutables: entero e incompleto, capaz e incapaz, correcto e incorrecto, saludable y enfermo?

No hay normalidad. Hay, eso sí, miradas que todo lo anormalizan.

No hay anormalidad.

Todo está hecho de lo humano, todo es irremediable y absurdamente humano.

No hay anormalidad.

Porque también es humana la pereza, el alejarse, la palabra solitaria; porque es humano el abandono, el desamor y la aspereza; porque es humana la huella, la sinrazón y la caída. No hay anormalidad a no ser pura y siempre anormalidad. La verdad es anormal, los ideales son anormales, la muerte es anormal, lo normal es anormal.

Y bien: ese eso es lo que deberíamos llamar anormal. Ese eso es lo que a cada día, en cada día, en todo cuerpo, en todos los cuerpos, llamaremos anormal, sin más.

Y que eso fuera tan sólo eso: lo anormal en un mundo anormal.

Donde no hay normalidad.

Hay, eso sí, anormalizadores que se resisten a creerlo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Davies, Lenard: *The Disability Studies Reader*, Nueva York, Routledge, 1999.

Zambrano, María: *Claros del Bosque*, Barcelona, Seix Barral, 1977.

13. PERPLEJIDADES INCESANTES, SUBJETIVIDADES DE INTEMPERIE

Silvia Duschatzky

La pregunta inicial al pensar este texto como aporte al seminario que nos reúne, ha sido interrogarme acerca de cómo pensar la existencia de la escuela en nuestros días, o mejor: cómo pensar-nos en el devenir de un tiempo desgarrado. Franco Rella (1981) afirma que los conceptos pueden decir mucho sobre nosotros pero que ellos no agotan el pensamiento ni mucho menos la experiencia.

La posibilidad de pensar en imágenes se ha vuelto para mí un núcleo fértil de pensamiento. Más precisamente me refiero a la imagen no sólo como composición visual, ni siquiera como representación psicológica. Hablo, más bien, de un pensamiento en imagen. Deleuze (2005) piensa la imagen como la presencia del tiempo. Es en este sentido en que un pensamiento en imágenes se vuelve una forma de pensar los modos sinuosos en que lo real se expresa. Se trata de un movimiento, que en palabras de Deleuze no se confunde con el espacio recorrido sino con el acto de transitar.

Quisiera compartir algunas ideas, quizá por ahora sólo balbuceos, acerca de las formas en que son habitadas las escuelas. Inicio el recorrido desde la hipótesis que posteriormente dio lugar al libro que escribimos con Cristina Corea, *Chicos en banda* (Duschatzky y Corea, 2004). A partir de entonces ciertas ideas fueron tomando cuerpo. No intentan erigirse en verdades universales que todo lo comprenden sino más bien operan como apertura de una zona por problematizar. Si en ese momento pudimos pensar en la declinación de la escuela como institución disciplinaria del Estado-nación, quizás ahora la cuestión sea habilitar el

espacio de esa misma escuela como capaz de producir nuevas configuraciones, nuevos planos de experiencia a partir de las múltiples expresiones de lo real.

Lo que sigue es el relato de algunas imágenes que nutrieron parte del documental "Entre líneas".[1] Pero quizás en la gramática de la imaginación las palabras vayan tramando sintaxis diversas con las imágenes propias y ajenas. Por cierto, cuando lo que se narra es algo acerca de una imagen, la primera persona deja de ser un recurso de estilo para ofrecerse, en todo caso, como una mirada.

La escuela parecía hoy más derruida que de costumbre. Su fachada podría confundirse perfectamente con una cárcel (rejas, oscuridad interior que contrasta con la luminosidad de la calle, paredes descascaradas, portones de hierro despintados y sin picaporte, cables expuestos delatan que un timbre fue arrancado). Tal vez ahora, que la escuela comienza a ser desocupada para trasladarse al nuevo edificio, la vemos sin la única mediación que la hizo minimamente soportable; las vidas que aunque deshilvanadas ponían el velo necesario para ser habitada.

En la dirección estaban Cristina –la directora– y algunas madres con sus hijos revoloteando en ese estrecho espacio. Miro esos cuerpos y no me acostumbro; chicos moqueando, mujeres con dentaduras incompletas, vestidas con ropas descoloridas y descosidas. Cristina les anuncia que el jueves ya estarán en la nueva escuela. Ellas sonríen y se muestran dispuestas a colaborar en la mudanza. Una de las mamás comenta que se sumará al trabajo luego del curso, al que tiene que asistir como contraprestación por el Plan Trabajar del que es beneficiaria. Ofrece llevar lavandina y un desodorante de ambientes. Al rato ingresa un papá en shorts llevando a su bebé en cochecito.

Termina la reunión, todos se van yendo. Todos menos Maxi, un nene de siete años que permanece sentado junto a la puerta.

–¿Estás contento de que pronto van a estar en la escuela nueva?

1. Documental realizado en el marco del proyecto de investigación: *Violencia, escuela y subjetividad*. Subsidiado por la SECyT. Directora del proyecto, Silvia Duschatzky; director cinematográfico, Gustavo Laskier, FLACSO, Buenos Aires, 2005.

–Sí, mi papá trabaja ahí. Tiene un Plan Trabajar y gana 100 pesos.

Nos sorprende ese comentario espontáneo de Maxi. Es un niño, aunque poco guarda de lo que conocemos como infancia: lo que hacía de él un sujeto protegido de las inclemencias del mundo adulto y resguardado en espacios diseñados para su socialización.

Llega Marcelo, un pibe de doce años que viene a pedirle a Cristina que le permita ir todos los días a la escuela nueva. Habían acordado un plan acotado de asistencia escolar. Marcelo se pelea constantemente y genera situaciones inmanejables para los maestros. La última vez, y luego de ser agredido por una nena del grado, salió corriendo de la escuela para buscar un cuchillo con el que después quiso entrar para cobrarse su venganza. En un momento de la charla él nos relata el episodio. Sorprende el desparpajo y ese estilo descarnado con el que Marcelo refiere una vida barrial hecha de cuerpos contra cuerpos. Pero más sorprende lo inaudito de la situación. Marcelo cuenta en la escuela la densidad de una vida permeada por la violencia, y en su enunciación no se perciben rastros de una subjetividad reglada, aquella que distingue zonas permitidas de zonas prohibidas. Marcelo es alumno, y sin embargo se presenta despojado de los atributos propios de una subjetividad pedagógica. Cristina lo escucha perpleja, no lo juzga, tampoco celebra lo que dice. Ella es la directora, y sin embargo puede escuchar lo que es dicho en los márgenes de lo institucional; es capaz de conectarse con las inconsistencias escolares. Marcelo quiere ser militar.

– ¿Y qué te gusta de ser militar?

– Que voy a hacer que todo ande derecho, como deber ser.

– Pero entrar con un cuchillo a la escuela es ir bastante torcido.

– Y bueno, pero yo me defendí.

– ¿Y por qué no viniste a pedir ayuda en la dirección o fuiste a hablar con tu maestra?

– Cristina no estaba y mi maestra nos veía en el piso y sólo decía (con tono burlón imita la aparente desidia y letanía del gesto de su maestra): "Dejalo, Karen, dejalo". Ella tenía que haberla separado pero no lo hacía. Tuvo que venir un amigo y sacarla de encima de mí. Pero yo en la escuela no me peleo. Sólo los sábados.

– ¿Cómo los sábados?

– Sí, los sábados –nos contesta, y nos relata las peleas callejeras que mantienen él y sus hermanos con otros pibes del barrio.

Marcelo cuenta situaciones de impactante dramaticidad. Su relato fluye naturalmente, sin que se perciba gesto alguno que delate cierta incomodidad. Parece no reparar en el asombro que nos provoca escuchar los episodios que comparte con nosotros como si acaso se hubiera suspendido toda mediación entre los hechos en bruto y su significación.

– ¿Pero no tenés miedo de salir lastimado o que te maten?

– No le tengo miedo a la muerte.

– ¿Te da lo mismo vivir o morir?

– Sí, bueno, hoy vivís mañana tal vez no.

– ¿Pero no tenés ganas de hacer cosas?

– Sí, me gusta estar con mi familia, pero bueno, es así, hoy vivo y mañana puedo morirme.

Marcelo nos cuenta que apenas tuvo tiempo de cubrirse la cara en el momento en que Karen lo golpeaba. Es evidente que teme ser lastimado. No obstante esto parece funcionar a modo de respuesta automática, refleja, frente a un peligro inminente. La muerte como percepción de límite, de condición que paradójicamente confiere sentido a la vida en las coordenadas de una temporalidad finita no parece habitarlo. No se trata de la muerte coexistiendo con la vida, sino de una muerte real que, lejos de funcionar como la membrana que al tiempo que separa, exalta lo vital en su diferencia, debilita el sentido de la vida en una pura indiferenciación. A los ojos de una subjetividad del progreso, de una subjetividad amasada en proyecciones trascendentes, la vida ha perdido relieve. El problema, a nuestro modo de ver, no radica en la pérdida de un sentido trascendente de la vida sino en el opacamiento de su sentido inmanente. Como dice Deleuze: "Nada es más penoso que explicar y dar sentido a la vida. Hay algo mejor que hacer: vivir, vivir el devenir-sujeto de la vida". Marcelo cuenta hechos muy duros con absoluta naturalidad.

– Cuando fui a visitar a mi hermano me enseñó a hacer una pistola.

Con sus manos hace los ademanes que indicarían la forma en que deben limarse sus partes para luego componerse el arma. No aclara que la visita fue a la cárcel, y resulta verosímil suponer que no se trata de un ocultamiento expreso sino de una familia-

ridad tal que hace irrelevante mencionarla o dejar de hacerlo. Ir de visita supone ir al encuentro de alguien en su lugar de residencia. Para Marcelo los lugares de residencia están en la calle, en su casa y en la cárcel, y son el primero y el último los que revisten más densidad. Las experiencias que marcan su vida; sus valoraciones, sus vínculos, sus relatos se nutren de las vivencias que transcurren en esos territorios.

El día de la inauguración de la nueva escuela, Marcelo está junto a otros chicos en el patio.

– Se parece a una cárcel –nos dice.

– ¿En qué se parece?

La escuela es amplia, colorida, bien equipada, de una muy cuidada construcción.

– Y... mirá... todo tiene rejas como en la cárcel.

– ¿De dónde conocés tanto una cárcel? –pregunta Gustavo, quien se había encontrado con él por primera vez.

– De visitar a mi hermano. ¿Ves?; éste es el patio de los presos, allí la puerta enrejada por donde entran las visitas, ahí arriba, los pabellones.

Marcelo no cesaba de encontrar similitudes. Pero no nos apresuremos, no se trata de equivalencias simbólicas. Resultaría un equívoco suponer que aquí se confirma la hipótesis de Foucault sobre las instituciones de encierro. Foucault (2003) analizó ampliamente la lógica de una sociedad disciplinaria, revelando la gramática de una maquinaria cuyo poder radicaba en la separación nítida de los espacios, la vigilancia de los cuerpos y la codificación de los lenguajes. La sociedad disciplinaria procuró producir y administrar diferencias antagónicas, de un lado la normalidad, del otro, la anormalidad en todas sus facetas.

Marcelo no es el producto de la maquinaria disciplinaria sino el efecto de su estallido. Ya no subjetividades de encierro sino existencias a cielo abierto que en plena contingencia navegan, sin distinción de fronteras, por diversos territorios despojados de una simbolización instituida. El relato de la vida de su hermano en la cárcel es de una crudeza inusitada.

– Qué duro ver a tu hermano allí, ¿no?

– No, la pasa bien. Pero también hay peligro. Mientras dormís, cualquiera viene con el cordón de la zapatilla y ¡zas! te mata. Y bueno, imaginate que le pasa a uno de mis hermanos y el

otro escribe una esquela a mi mamá: "Mamá, ayer mataron a Gastón. Espero que no estés tan mal".

Cristina, Diego[2] y yo largamos al unísono una carcajada frente a lo que no podía ser más que una ironía. Inmediatamente Marcelo acota:

– Bueno, pero ella va a estar mal, cómo no va estar mal si matan a un hijo. Además, si eso pasa nunca vas a saber quién fue. Al que mata, si está por robo, no se le suman penas porque nadie avisa.

Marcelo nos mostraba un mundo siniestro que no hace más que revelar descarnadamente los efectos de un universo desreglado. No para de hablar, nuestras presencias no parecen incomodarlo, aunque se muestra sorprendido y casi no puede dar crédito de una ignorancia que no intentamos disimular. Su lenguaje está hecho de fragmentos cuyos términos aunque formalmente convencionales eluden todo resto de significación común. Habla de mulas que no son mulas, gatos que no son gatos, templos que no son lugares de rezo. A cada rato le preguntábamos, ¿qué es eso?, a lo que respondía con una mirada de asombro y un comentario del tipo "¿pero ustedes dónde viven? ¿De dónde son ustedes?".

– De la Capital –le contestamos.

– Ah, yo fui para ahí un día y me perdí. Volví retarde a la noche.

– ¿Y a dónde querías ir?

– No sé.

– ¿Pero a qué ibas?

– A cirujear. Me subí a un colectivo y me bajé en un lugar que no se cuál era.

– ¿Te asustaste?

– No.

–¿Y qué pasó cuando llegaste a tu casa?

– Nada, mi mamá me dijo: "¿Che, donde anduviste?".

Si bien su discurso no parece estar marcado por moralidad alguna, no podemos soslayar la existencia de lazos afectivos. En todo lo que cuenta hay hermanos, madre y sobrino, o más preci-

2. Diego Sztulwark integra el equipo de investigación y es miembro del *Colectivo de Situaciones*.

samente nexos compactos hechos de una materialidad que parecen escapar de toda relación con la ley.

– Le prometí a un tipo que voy a terminar séptimo para entrar en la escuela militar.

– ¿Vos querés ser militar?

– Sí, me imagino de uniforme llevando el cajón de mi mamá cuando se muera.

La madre de Marcelo no está enferma y sólo tiene cuarenta y nueve años.

– Mi mamá quiere que sea militar y yo voy a serlo.

– ¿Y si tu mamá te pidiera que fueras médico?

– Bueno... –y en un gesto que no admite dudas, nos mira fijo y agrega–, sería médico.

– ¿Y qué harías siendo militar?

– Patrullaría el barrio y agarraría a los que están con la pasta, la coca, haría que todo ande derecho.

– ¿Vos probaste?

Enojado nos dice:

– Ni ahí, yo con esas cosas nada que ver, no me gustan.

– Y ¿qué harías si ves a tu hermano choreando o vendiendo droga?

– Lo agarro.

– ¿Y si se resiste?

– Le tiro a las rodillas.

– ¿Lo matarías?

– No, le tiro a las rodillas para que no se escape.

Marcelo no titubea en decir que reventaría a cualquiera que ataque a su familia, agrega incluso que luego se sentiría bien, pero tratándose de sus afectos cuidaría muy bien el blanco. Sus relatos –al igual que los de otros chicos con los que nos encontramos– están poblados por situaciones de enfrentamiento, hostilidad, coraje reactivo, adrenalina, emociones, todas desplegadas en banda.

Las peleas de los sábados son entre bandas o familias haciendo las veces de una banda. Pero junto a sus cualidades "barderas" se asoman formas lúdico-expresivas. Marcelo cuenta que las peleas con "los Lozano" –una familia barrial– empezaron por la murga. Junto con sus hermanos armaron la murga con la que competían en las muestras que se organizan en barrios pró-

ximos. Según nos dice siempre ganaban y aprovecha para hacer alarde de sus destrezas corporales.

– Bailo desde chiquito. Mi mamá me llevaba a la murga en la que bailaba, yo los miraba bailar y los imitaba.

Ganar una pulseada murguera se convierte en una nueva ocasión de demostrarse el "aguante". Sin embargo, no alcanza con la exhuberancia del movimiento, el color y el sonido propios de la estética festiva, es necesario un exceso de adrenalina que aporta la inminente amenaza de un enfrentamiento. El grupo, la banda, el aguante colectivo necesitan de pruebas constantes para reactualizarse. La murga hace grupo pero el "bardo" le aporta una consistencia de mayor densidad constitutiva. La banda es una configuración que sólo se sostiene en el fluir de emociones desbordantes. La socialidad toma forma contundente en la intemperie o en la dinámica de una vida que no se deja atravesar por valores institucionales. La escuela está allí, Marcelo va, pide quedarse todos los días y aduce que sólo lo mueve la expectativa de ser militar. Podríamos decir que nuevamente la escuela se dibuja como recurso-oportunidad, pero habría que dilucidar sus cualidades. No se trata sólo de un cálculo costo-beneficio, ir a la escuela para poder seguir en la escuela de suboficiales.

Es sorprendente que tanto Marcelo como muchos otros chicos de la escuela van en busca de Cristina en reiteradas apariciones fugaces. La escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de quienes estén a su cargo. No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar sino la tonalidad que imprimen las presencias. Presencias vulnerables, perplejas pero porosas a las más inverosímiles señales que abran alguna posibilidad de composición. Resulta enigmática la relación de los pibes con la escuela, pero lo que se insinúa es que la relación se arma en el uno a uno, o más precisamente en una delgada línea de conexión que descansa en una condición: la percepción de que una lógica se ha agotado, aquella que fundaba lo común a partir de una maquinaria de funciones y lugares preestablecidos.

Habría que pensar la operatividad de una presencia que al no ser figura portadora de una ley trascendente pone palabra donde no la hay, condición donde no se percibe límite alguno. Cristina, destituida del poder de una función es, no obstante, una figura

alojante (valga el neologismo). La directora, los chicos, las madres y nosotros como investigadores tenemos algo en común: somos subjetividades de intemperie, transitando el desfondamiento de aquellos segmentos que dieron forma sólida a la existencia. Entre Marcelo y su directora no hay anterioridades fundando lo común, entre Cristina directora de escuela y nosotros investigadores de la educación no hay comunes preexistentes. Hoy todas las formas de vida experimentan el vacío de estar arrojados a un mundo revestido de pura contingencia. La "perturbación ominosa"[3] de estar expuestos a la intemperie, al tiempo que nos dispersa, nos coloca frente a la necesidad de poner a prueba nuestras capacidades constitutivas de composición social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deleuze, G.: *La imagen movimiento*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

Duschatzky, S. y Corea, C.: *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Foucault, M.: *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires, La Marca, 2003.

Rella, F.: *El silencio y las palabras*, Barcelona, Paidós, 1981.

Virno, P.: *Gramática de la multitud*, Buenos Aires, Colihue, 2002.

3. Véase P. Virno (2002).

PARTE III

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA

14. POÉTICAS Y PLACERES DEL VIDEO ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN

Joseph Tobin

Traducción: Daniela Gutierrez

El argumento central de este texto es la posibilidad de que, cada vez que pensemos sobre el uso del video en espacios educativos, nos liberemos del peso de las películas didácticas y del análisis observacional, que son las raíces clásicas del video educativo. Además de documentar e informar, hoy podemos agregar otros objetivos que tienen los videos, como provocar la reflexión personal, cuestionar nuestras convicciones, crear cosas bellas, entretener y dar placer. Si consideramos hacer un video teniendo en mente la totalidad renovada de objetivos, produciremos un tipo muy distinto de video al que podríamos hacer si tuviéramos en cuenta sólo los objetivos que mencioné al principio. Este material estéticamente más rico, más entretenido y más desafiante no sólo gusta y entretiene sino que además es también un aporte para la mayor efectividad de las ciencias sociales.

I. "EL PREESCOLAR EN TRES CULTURAS". UNA NUEVA INVESTIGACIÓN

"Continuidad y cambio en el nivel preescolar en tres culturas" es la continuación de un primer estudio *El preescolar en tres culturas: Japón, China y Estados Unidos* (Tobin, Wu y Davidson, 1989). En el nuevo trabajo, estamos usando, en principio, el mismo método que usamos en el caso original. En "El preescolar en tres culturas", los videos no fueron usados como compilación de datos ni descriptivamente sino más bien como indicios no verbales diseñados para estimular la reflexión crítica.

Al desarrollar este método, tuvimos una gran influencia de la película etnográfica *Jero acerca de Jero: Observación de una sesión de trance balinesa (Jero on Jero: A balinese Trance Séance Observed)* (1981), en la cual los realizadores Timothy y Patsy Asch, y la antropóloga Linda Connor filmaron inicialmente una sesión de trance y luego volvieron al campo para mostrar a la médium las tomas de ella en trance y pedirle que comentara lo que veía (Connor, Asch y Asch, 1986).

Nuestra principal contribución metodológica fue combinar ese uso del video como herramienta para una devolución a los sujetos de la investigación (Rouch, 1995, pág. 96) y como "dispositivo mnémico" (Asch y Asch, 1995, pág. 48), usando como base la convocatoria del antropólogo James Clifford (1983) a que los trabajos etnográficos sean textos multivocales, o la apelación de Jay Ruby (1982) de que las películas etnográficas sean consideradas más como espejos reflexivos que como datos objetivos "puros", o bien los escritos de Mijail Bajtin (1981, 1982, 1986, 1988) acerca de la heteroglosia, el dialogismo y la capacidad de respuesta. Lo que resulta de la combinación es un método donde la película de video se usa para provocar la reflexión no sólo de las maestras filmadas sino también de sus colegas, supervisores y pares en otras ciudades y países.

Los pasos del método son: 1) filmamos un día en una institución preescolar; 2) editamos lo filmado hasta tener un video de 20 minutos; 3) mostramos lo editado a la maestra, le pedimos sus comentarios y le solicitamos si quiere darnos alguna explicación; 4) discutimos el video con el resto del personal de la escuela en grupos focales; 5) discutimos el video con el personal de otros preescolares del país en grupos focales (buscando un modo típico de formular el problema), y 6) realizamos las discusiones en grupos focales con docentes de preescolar de los dos otros países que forman parte del estudio.

El método "El preescolar en tres culturas", como fue pensado en principio, intentaba producir como producto final un libro y no un video, basado en el entrecruzamiento de las voces del personal docente de los preescolares de China, Japón y Estados Unidos, explicando y evaluando la filmación de esos días en la escuela propia y en las otras de los restantes países. Pero cuando finalizó el estudio y el libro fue publicado, nos dimos cuenta de

que lo filmado tenía un valor propio, más allá de haber sido una rica herramienta de investigación.

A pesar de que no tuvimos la intención de que los videos tuvieran vida propia más allá del libro, eso pasó. Distribuimos cerca de 1.000 copias del video del primer estudio. La mayoría fueron compradas por distintas universidades para usarlas en las clases, lo que permite pensar que los videos fueron vistos por mucha más gente que la que leyó el libro.

Saber que los videos que estamos haciendo para el nuevo estudio no sólo servirán a los propósitos de nuestra investigación sino que también son un producto en sí mismo, es una conmoción. Fuimos formados como académicos, es decir, como autores, no como realizadores de material audiovisual. Hacer videos como herramientas para investigar es una cosa; y otra muy distinta es filmar un material con sentido en sí mismo. En el estudio original, los videos resultaron mucho mejores de lo que planeábamos o esperábamos, teniendo en cuenta nuestra escasa experiencia como realizadores y el presupuesto mínimo que usamos –por ejemplo, el video original se filmó con una cámara familiar que nos prestaron. Para el nuevo estudio tenemos un subsidio mayor,[1] que nos permitió acceder a equipamiento profesional, y editar no ya –como en el primer proyecto– de una videocasetera a otra sino disponer de una computadora Mac con el programa de edición necesario.

El equipamiento de última generación, los años que llevábamos en la experiencia y el alto nivel técnico del nuevo equipo de gente hacía suponer que los nuevos videos serían mejores. Pero no había garantía alguna de que efectivamente sucediera tal cosa. Tampoco había ninguna garantía de que el nuevo libro resultara mejor que el anterior, porque el autor es más viejo y más sabio. Hacer un video y escribir un libro es algo difícil; siempre son emprendimientos inciertos.

Lo que aprendimos es que, para que los videos que se usen en las clases sean efectivos como estímulo, sean provocadores, deberían ser realizaciones suficientemente híbridas, esto es, deben

1. El estudio "Continuidad y cambio en el nivel preescolar en tres culturas" tuvo el apoyo de la Fundación Spencer.

ser parte de un género difuso en el que sean, simultáneamente, documentos de ciencias sociales y obras de arte. Si resultan poco sistemáticos, seguramente serán desestimados por falta de rigor; si no tuvieran una determinada calidad artística, se los ignoraría por aburridos o poco atractivos en términos visuales. Éste es el desafío asombroso que enfrentan los investigadores en educación cuando consideran el uso de material audiovisual, porque se requiere de habilidades que la mayoría de nosotros no aprendimos en la universidad y de destrezas que muchos de nosotros tememos no poseer, esas que suponemos más propias de artistas que de universitarios o de docentes.

En lo que sigue de la clase usaré como ejemplo un video que grabamos en el 2002 en un preescolar en Kyoto, Japón. Allí realizamos un primer plano sobre la importancia del personaje, la trama, lo textual, el guión y la estética en la realización de videos en función de la etnografía del aula. Discutimos las tensiones arte-ciencia y estética-guión, que son inherentes a nuestro proyecto y también, y de modo más general, en el campo de los videos educativos.

II. LOS OBJETIVOS DE LA FILMACIÓN (O CÓMO FILMAR NUESTROS OBJETIVOS)

¿Qué filmar de un día escolar? ¿Cómo hacerlo para que sea interesante para otros? ¿Cómo vincularlo a nuestra investigación? Cuando decidimos filmar en instituciones preescolares, comenzamos a pensar en cuáles eran los criterios que nos permitirían encontrar aquello que buscábamos. A continuación les presento algunos de ellos.

a) Rutinas

Los días de un preescolar son predecibles en lo formal, incluso en las distintas culturas. Para facilitar la comparación intercultural, grabamos y editamos nuestros videos de modo de que incluyeran un grupo de rutinas que se desarrollaban en los preescolares de los tres países: llegada, juego libre, ir al baño, lección, almuerzo, siesta, merienda y salida. Al organizar todo el video

en relación con estas rutinas, las diferencias entre las culturas surgían con mayor claridad.

b) Temas centrales

Cada escena en nuestros videos funcionaba como una pregunta no verbalizada. Tomamos esta idea de Henry Murray, creador del Test de Apercepción Temática. En esa técnica, cada tarjeta de la colección provoca que el sujeto evaluado ofrezca al terapeuta información acerca de un aspecto psicológico diferente. Por ejemplo, en la tarjeta 1 se observa un dibujo de un niño sentado delante de un violín; la observación moviliza aspectos psíquicos que permiten obtener información acerca de los conflictos en torno a la motivación para lograr algo.

En nuestros videos, los temas clave que registramos con la cámara son: los problemas de separación (escenas de niños y padres que tienen dificultad en el momento de despedirse por la mañana); las peleas (no sólo la conducta de pelear de los niños, sino también las reacciones de las maestras y los compañeros); lo que se entiende por mal comportamiento (por ejemplo cuando un niño no respeta las consignas para la tarea o no puede compartir); juego entre niños de distintas edades; intimidad entre maestros y niños (por ejemplo una maestra consolando a un niño que llora).

c) Temas provocadores

A medida que filmamos y editamos nuestros videos incluimos escenas que anticipamos como provocadoras para los espectadores. Por ejempo, en el video reciente de Komatsudani, el preescolar japonés, una de las escenas más controvertidas y provocadoras es la que muestra al conductor del micro escolar y su ayudante cuando secan a los niños después de natación. Lo provocador no es sólo el hecho de que sea un varón que atiende a cuestiones que implican el cuerpo de niños pequeños, sino que los niños estén desnudos y que sea um hombre musculoso y con el torso descubierto quien los está secando. Lo provocador, por supuesto, está en el ojo del que mira. Esta escena produjo poca o ninguna reacción cuando la vieron los miembros del personal de

Komatsudani y otras escuelas preescolares en Japón, pero invariablemente provocó fuertes reacciones entre los espectadores norteamericanos, donde se ha extendido el discurso del "acoso sexual" y la intimidad corporal se ve como peligrosa. Cuando lo vieron los maestros norteamericanos, el material estimuló la discusión sobre los hombres que trabajan en educación inicial, y de modo más general acerca de los "pánicos morales" en torno a la sexualidad, tocar el cuerpo y la primera infancia, que son tan comunes hoy en Estados Unidos –y no sólo allí–.

Estas tres primeras preocupaciones que determinan nuestra filmación –las rutinas, los temas centrales y los asuntos provocadores– evidencian que partimos de nuestro saber y nuestro trabajo como científicos sociales. Pero para que nuestro método sea efectivo tenemos que trascender estas preocupaciones iniciales, pensando no sólo como cientistas sociales sino también como artistas. Esto significa que debemos considerar importante que el material resulte atractivo, atrapante, comprometedor y bello. Esto nos lleva a filmar y editar el video teniendo en mente otro grupo de cuestiones.

d) Protagonistas

Necesitamos personajes centrales fuertes en nuestros videos. Éste es un aspecto en el cual la mayoría de los videos realizados por investigadores en educación resulta pobre. Una clase tiene muchos personajes y no todos pueden tener un papel dentro de la historia. Una buena maestra aprecia las personalidades y preocupaciones de cada uno de sus alumnos, pero un espectador de un video que dura veinte minutos no puede sostener, estar atento ni tener en cuenta a cada uno de los estudiantes de una clase. Muchos de los videos educativos tienen un exceso de planos amplios y pocos primeros planos que se detengan en algunos personajes. Los etnógrafos que trabajan con video deben ser contadores de historias, y por lo tanto necesitan centrarse en los personajes principales. Antes de filmar en cada preescolar, identificamos cuatro o cinco chicos y decidimos que serán ellos los que se llevarían la atención de las cámaras. Como nuestros videos no ofrecen datos crudos sino indicios acerca de cómo entrevistar, no seleccionamos los niños al azar sino que elegimos a

aquellos que podemos anticipar que serán el centro de la interacción social en el aula y que resultarán atractivos de ver. Como filmamos el desenvolvimiento espontáneo y no seguimos un guión previamente escrito, resulta inevitable que el día de filmación tengamos que cambiar nuestra lista de niños elegidos porque son otros los que despliegan historias atractivas.

En nuestro estudio original, "El preescolar en tres culturas", teníamos una estrella rutilante, Hiroki, un niño "poco agradable" de cuatro años en la guardería de Kyoto, que interrumpía las lecciones cantando las canciones de los dibujitos animados; sostenía un crayón negro en su entrepierna y decía, para delicia de sus compañeros, que tenía un pene negro; también pisaba la mano de otro niño, Satoshi, haciéndolo llorar. En el nuevo estudio nuestro Hiroshi es Mao, la más chica y más inmadura de la sala de cuatro en Komatsudani, la escuela japonesa. Mao se aferra a las piernas de su madre en la puerta de la escuela; no quiere compartir un osito de peluche y se pelea verbal y físicamente con un par de nenas mellizas.

e) Tensión dramática

Éste es otro aspecto débil de los videos tradicionales. Debemos pensar nuestra realización no sólo como información o lección, sino también, o quizá prioritariamente, como narrativas. Nuestros videos necesitan de una estructura narrativa más atractiva que la secuencia de una lección planificada o que el seguimiento de las rutinas habituales. Cada día en cada preescolar hay infinidad de buenas historias. Además de la maestra, cada alumno es potencialmente protagonista de su propia historia, con deseos y sueños, aliados y contrincantes; una historia que se complejiza y cambia a medida que avanza el día y que tiene su desenlace para cada niño. Cada una de estas historias es potencialmente interesante para ser narrada, pero en cada uno de los videos que duran veinte minutos tuvimos que limitarnos y contar sólo una o dos. En nuestro nuevo video de Komatsudani, la historia central es la complicada relación de Mao con la niña más grande de la clase, quien de modo alternativo la provoca, la corrige y la consuela.

f) Una realización audiovisualmente persuasiva, interesante y estimulante

En la realización de videos educativos, muchas veces hablamos de calidad, pero raramente de estética. El encuadre de las tomas, recordar el balance de blanco y usar un trípode son cosas necesarias pero no suficientes para producir un video que sea interesante y "tentador" a nivel visual, y capaz de gustarle al público y retener su atención. Debemos pensar la calidad estética de un video etnográfico no en términos de lujo, sino como algo inherente a los propósitos del proyecto. Estos proyectos deben incluir no sólo la posibilidad de usar el material producido para dar una clase sino también para dar placer. La calidad estética es un logro que vale por sí mismo, pero también debe tenerse en claro que su ausencia conlleva la posibilidad de interferir el flujo de atención de los espectadores. Las tomas amateurs pueden interrumpir la atención del público, pero también pueden aligerar la trama. Las tomas que están fuera de foco pueden resultar irritantes para casi todos los espectadores, pero al mismo tiempo pueden atraer por su calidad artística. De ese modo, puede haber, por ejemplo, tomas desde ángulos raros que nos dejan pensando sobre dónde estaría parado el camarógrafo, o también hacernos detener en esos planos difuminados que distraen nuestra atención y nos hacen imaginar al editor jugando con el generador de efectos. Un video etnográfico efectivo debe estar construido de modo que la atención del espectador no se concentre solamente en los aspectos estructurales. De hecho, existe ya un debate en el campo de la etnografía visual acerca de si los realizadores de videos etnográficos deberían tratar de pasar desapercibidos, o bien deberían aparecer en sus films como guías, comentadores o coconstructores del sentido (Asch y Asch, 1995, págs. 340-341).

Encontrar el punto justo del valor que tiene la producción de un video educativo es un proceso delicado. Se necesita un equilibrio entre las consideraciones de género, escenografía, presupuesto y expectativas del público. Hace dieciocho años, cuando hicimos los videos para nuestro estudio original, el público fue indulgente con el amateurismo de nuestro zoom, nuestros encuadres y con las escenas en las que no se oían las voces de los niños. Hoy en día, en que las familias van a los acontecimientos escolares con sus propias filmadoras, las expectativas son más

altas, y las carencias estéticas juegan en contra del compromiso que queremos lograr. Eso lo saben bien los que realizan videos amateurs en las escuelas.

Hoy, más que antes, las imágenes atractivas y el buen sonido reflejan lo que se ve y lo que se siente en esos mundos que intentamos representar. Momentos del video que captan a un niño que contiene las lágrimas cuando la maestra lo corrige, o cuando registramos a alguno susurrándole a un aliado un comentario conspirativo, son lo que hace a nuestros videos no sólo más agradables estéticamente, sino que contribuye a la verosimilitud del relato, que es un objetivo central de nuestra realización.

g) Coherencia

La coherencia combina la continuidad de una toma y una escena con el argumento de una buena historia, para ofrecer al público la sensación de que los hechos se desencadenan de manera lógica. Esta idea de coherencia es en parte una ilusión producida por el proceso de edición. A diferencia de una película de ficción en la que las escenas pueden filmarse en cualquier orden y ensamblarse después para producir una determinada linealidad en el relato, nosotros ordenamos las tomas en la edición respetando la secuencia que se dio en la vida real (con una excepción que explicaré luego). Al reducir lo que se grabó con dos cámaras durante las ocho horas diarias, a veinte minutos, es claro que son más las escenas y las tomas que se descartan que las que se conservan. Este proceso de cortar de algún modo le saca al día las conexiones que ligaban un hecho al siguiente. Tenemos que ordenar las tomas y las escenas de modo de producir la sensación de coherencia, que se aproxime a la coherencia de los hechos reales y que genere la ilusión de que en esos veinte minutos sucede todo un día.

Cada fragmento que se añade en la edición, supone que debemos elegir entre lo que sucedió *después* en el tiempo real de la escuela, o lo que sucede *después* a nivel emocional del niño, clave de nuestro relato.[2] Otro desafío que enfrentamos es qué hacer

2. Sorenson y Jablonko (1995) presentan una discusión útil sobre los intercambios entre tres maneras de elegir qué filmar y que ellos denominan "muestreo oportunista", "muestreo programado" y "búsqueda digresiva".

con la simultaneidad de acontecimientos: en los tres países hubo momentos en que una maestra permanecía adentro de la clase con algunos niños mientras otra llevaba a algunos de ellos al patio. Estamos experimentando con algunos elementos de técnica cinematográfica como el montaje, efectos de borrado o dilución para encontrar efectos de transición que nos permitan sugerir que hay hechos sucediendo simultáneamente en dos sitios distintos, pero todavía ninguna de esas soluciones nos resulta del todo adecuada.

El "colapso del tiempo" representa un desafío de edición mucho más desalentador que el de unir los cambios de locación. Muchos niños pequeños concurren al preescolar desde temprano a la mañana hasta entrada la tarde. Nuestros videos, que después de todo llevan como título "un día en el preescolar XX", deberían darle a los espectadores la sensación del transcurso de un día completo. Generalmente nuestra primera grabación es la de un niño que llega al colegio antes que salga el sol y la última es la imagen de un niño (a veces el mismo) partiendo a su casa al atardecer. Es difícil reducir doce o más horas de grabación a sólo veinte minutos. En una primera edición, producimos una versión de una hora aproximadamente, luego la recortamos a treinta minutos y finalmente al cabo de varios borradores logramos llegar a los veinte minutos. El peligro de esta drástica compresión del tiempo es que pueda perderse la idea de ritmo de un día escolar típico. Si usáramos una cantidad similar de tomas en cada uno de nuestros videos editados podríamos dar la impresión, errónea por cierto, de que los preescolares de cada uno de los países tienen un ritmo o *tempo* semejante.

Esta dificultad para resolver cómo presentar el tiempo se evidencia en otro ejemplo. La voluntad de permitir "tiempo de espera" o períodos de silencio son señales del *tempo* de un aula determinada y de alguna maestra talentosa. Pero dedicar tres minutos –de los dieciocho que tienen nuestros videos– a una escena donde la maestra espera pacientemente la respuesta de un niño, sería darle una cobertura poco común a algo que es sólo un evento dentro de los muchos eventos interesantes que suceden a lo largo del día. Además, se corre el riesgo de que los espectadores se aburran y pierdan la actitud atenta. Generalmente abordamos esta clase de dificultades usando efectos de transición que

sugieren el paso del tiempo. Admiramos el trabajo del documentalista y realizador Nicolás Philibert, quien en su trabajo *Etre et Avoir* (*Ser y tener*, 2002) puede mostrar la paciencia extraordinaria de una maestra de niños pequeños con largas secuencias sin editar en las que parecería que pasan muy pocas cosas.

III. LOS DIFÍCILES EQUILIBRIOS

Nuestro proyecto tiene tensiones que le son propias y necesita construir equilibrios difíciles, tensiones que plantean a nuestros objetivos estéticos y a nuestros objetivos como cientistas sociales en pugna, no sólo entre sí sino también internamente.

a) Priorizar las rutinas o los acontecimientos extraordinarios

En su libro *Culture, Behavior, and Personality,* Robert Levine demuestra que los acontecimientos extraordinarios en una cultura pueden resultar un modo potente de llegar al núcleo duro de las creencias de ese grupo. Tomemos un ejemplo de nuestro propio proyecto. En nuestro nuevo video de Komatsudani Hoikuen, el preescolar japonés, tenemos escenas de niños de cuatro y cinco años cuando les dan de comer a bebés, les cambian la ropa, los animan a dar los primeros pasos; también imágenes de un niño de cinco años enseñándole a un deambulador cómo orinar en un mingitorio. Estas actividades son, como los llama Levine, "diferenciales extraordinarios", en tanto son sucesos extraordinarios en los preescolares de Japón; cabe destacar que en las instituciones de Estados Unidos, debido a las preocupaciones por las responsabilidades legales frente a posibles accidentes y otros factores, son prácticamente inconcebibles. A pesar de que la mayoría de los maestros de educación inicial trabajan en preescolares donde los niños mayores no interactúan con bebés, nadie de quienes hasta ahora han visto el video se molestó con esas prácticas en Komatsudani, y nuestros informantes japoneses parecen tener poca dificultad para inferir cuáles son las razones que sustentan el cuidado de niños por otros niños apenas mayores. Entre estas razones, se incluye la preocupación por el hecho de que, en una época en que la tasa de nacimientos está

declinando, los niños tienen muy pocas oportunidades de interactuar con bebés, y por lo tanto se les hace difícil desarrollar *omoiyari* (empatía).

Nuestros videos también incluyen acontecimientos que son relativamente extraordinarios para el preescolar donde el video se filmó. Por ejemplo, el día en que filmamos en Komatsudani, durante una hora en la mañana un dentista controló la dentición de los niños. Como esto sucede una vez al año, y como además no hay nada muy interesante para decir acerca del control odontológico –sólo registrar que pasó–, decidimos cortar esa hora del día y sustituirla por una hora que filmamos a modo de práctica el día anterior, durante una clase donde la maestra explicaba a los niños cómo hacer origami. No haber hecho ese cambio hubiera determinado que la imagen de las rutinas de ese preescolar fuese equivocada, y nos hubiésemos perdido una actividad habitual que tiene un rico significado cultural por no dejar de incluir una actividad extraordinaria pero banal. Una de las virtudes de nuestro método es que, al incluir discusiones posteriores con las maestras y los directores de cada preescolar, podemos contar con su ayuda para explicarnos qué es lo típico de las actividades que registramos en la filmación.

b) Lo que interesa a los maestros, a los investigadores y a los espectadores

La segunda tensión o equilibrio difícil se refiere a quién es nuestra audiencia. En nuestra versión del método de la etnografía visual de la escuela, al final de la semana en que visitamos y filmamos, mostramos pedacitos del video a la maestra de la clase para recoger su explicación y su reacción con los acontecimientos, que todavía están frescos en su memoria. También escuchamos su *feedback* en cuanto a qué les hubiera gustado incluir o desechar de la versión editada. Usamos esta información para hacer un borrador crudo del video, que luego mostramos a la maestra y al director. Teniendo en cuenta sus reacciones, volvemos a editar el video, agregando escenas que ellos sienten que no deberían haberse perdido y borramos algunas que ellos preferirían no incluir. Hay momentos en que el personal de la escuela y nosotros, los investigadores, no estamos de acuerdo en esas decisiones. Hay he-

chos filmados que el director o la maestra consideran interesantes, pero que nosotros consideramos que no serán relevantes para los espectadores, o que incluso podrían aburrirlos. También algunos hechos avergüenzan a la maestra o le hacen temer que resulten equívocos, pero nosotros consideramos que serán escenas interesantes y atractivas para el público. En estas situaciones, le otorgamos a los maestros y a las instituciones el poder de veto, el derecho de cortar escenas, pero de todos modos procuramos negociarlo como una manera de equilibrar sus deseos con los objetivos de nuestra investigación y con lo que suponemos son los deseos de los espectadores. Tenemos conciencia de que, si bien se trata de una negociación y que los maestros tienen ese poder de veto, nosotros –en tanto investigadores y realizadores– creemos que la profesionalidad y la experiencia nos permite tener más control que las maestras a quienes filmamos acerca del contenido del producto final (Tobin y Davidson, 1989).

c) Públicos distintos: propios y ajenos/incluidos y excluidos

Esta negociación entre los maestros y nosotros en tanto realizadores sobre qué escenas deben incluirse se vincula a otra preocupación habitual de los etnógrafos (tanto aquellos que filman como los convencionales): la necesidad de equilibrar los puntos de vista, las visiones del mundo y los supuestos que manejan aquellos que son parte, los "nativos", los "*insiders*", como los extraños o "*outsiders*" a la cultura que se está estudiando. La mayoría de las etnografías son historias de las creencias culturales y las prácticas de un grupo descriptas por extraños a ella para otros extraños que son los que consumirán esas historias. La gente que es estudiada y filmada por los etnógrafos normalmente no es considerada un público importante para los investigadores.[3]

3. Por suerte hay excepciones a la regla. Margaret Mead (1972) afirma que el valor primordial de filmar las prácticas culturales que están en riesgo de desaparecer es ofrecer a los miembros de una cultura un archivo que pueda contribuir a la preservación cultural. El libro *Decolonizing Methodologies* (1999) de Linda Smith nos permite entender cómo la etnografía puede ser reestructurada para servir a los intereses de aquellos que tradicionalmente han sido objetos pero no sujetos ni público de la antropología.

Hacer un video que pueda ser comprendido y disfrutado a la vez que creíble y provocador tanto por los miembros de esa cultura como por los que no pertenecen a ella es una tarea difícil. Los extraños o *outsiders* que consideramos como potenciales audiencias de nuestros videos y lectores del libro no son literalmente extraños, como si fuesen extranjeros, sino también lo son en términos metafóricos: muchos de ellos son ajenos al mundo de la educación inicial. Queremos e intentamos que nuestros videos y nuestro libro sean vistos y leído por otra gente que no sean educadores ni antropólogos, sociólogos, especialistas del área y psicólogos.

Nuestra anticipación de audiencias mixtas es otro desafío a la hora de editar. ¿Cuánto contexto y explicaciones se requieren para que una escena sea inteligible? Por ejemplo, cuando los padres de un preescolar norteamericano se detienen y firman un libro en el camino a la escuela, ¿qué es lo que firman? ¿Por qué? ¿Por qué los niños japoneses se sacan los zapatos al entrar al edificio escolar? ¿Es algo típico o inusual que usen uniformes? Esas son preguntas sobre lo que necesita saber la audiencia, que determinan lo que editamos.

d) Género

¿El "video filmado con propósitos educativos" constituye un género determinado? Podríamos decir que existen distintos géneros de videos educativos, entre los que se incluyen los etnográficos, los documentales, los didácticos, los que ilustran cómo dar una clase e incluso herramientas para la reflexión crítica. Es importante tener claro a qué género pertenece el video que deseamos realizar antes de hacerlo. Los espectadores no pueden absorber, disfrutar o aprender de un video que no sea de un género reconocible. Incluso aquellos que mezclan géneros o son videos experimentales requieren que se tenga en consideración la cuestión del género, porque para que sean vistos como de género mixto o experimental, los espectadores deben tener cierta competencia en los distintos aspectos de esos géneros, sus convenciones y restricciones.

Nuestros videos son una mezcla de etnografía y elementos proyectivos como para estimular la reflexión crítica. A pesar de que algunas veces son usados como herramientas para la capaci-

tación en servicio o para estudiantes de los profesorados, nuestros videos no son documentales ni instructivos. Aprendimos que si incluimos demasiados subtítulos o explicaciones (como, por ejemplo, si agregamos un título que explica que los niños más grandes cuidan habitualmente a los menores en Komatsudani), el género de nuestro film cambiaría sutilmente de un material que es un estímulo a algo didáctico, y aquellos que lo vean se sentirían menos interpelados porque tendrían ya algún juicio sobre lo que están viendo ("¡Uy, no puedo imaginar que nuestros niños mayores den de comer a los bebés. Es muy peligroso!"). También podría suceder que preguntaran por información: ("¿Todos los niños cuidan bebés? ¿Lo hacen a diario?"). Una vez que los que ven el video deciden que lo que estan viendo es un documental educativo, adoptan una actitud más pasiva, posicionándose como si fuesen alumnos, y abandonan la perspectiva crítica que deseamos surja al comprometerse con lo que les presenta el video.

e) Estética *versus* contenido

Para lograr una producción de alta calidad técnica podríamos haber contratado un equipo profesional. En cambio decidimos filmar nosotros mismos, porque consideramos que nuestra experiencia en las aulas de nivel inicial, sumado con saber lo que nos proponemos con el proyecto nos permitía tomar decisiones acerca de dónde poner las cámaras mejor que un equipo contratado por una semana –aunque no fuera perfecto técnicamente–. La decisión sobre si los antropólogos deben filmar sus propios videos o deben colaborar con realizadores profesionales depende de varios factores; entre ellos, la preocupación por cuestiones como la intrusión, el presupuesto del proyecto, las habilidades técnicas y estéticas del antropólogo, el género del estudio y la posibilidad de anticipar quiénes verán el video.

Timothy y Patsy Asch (1995, pág. 345) recomiendan que "debemos estimular en los etnógrafos el deseo de ser ellos mismos los realizadores", porque "están preparados para predecir de un modo mas certero y rápido lo que puede suceder. Y conocen qué aspectos de una determinada secuencia deben filmarse para lograr la información que precisan". Jean Rouch (1995, pág. 87) afirma que él "se opone definitivamente a los equipos

profesionales" porque "el etnólogo por sí mismo sabe cuándo, dónde y cómo filmar". Margaret Mead (1995, pág. 7) sostiene que "el mejor trabajo se logra cuando el realizador y el etnógrafo se combinan en una misma persona".

Son esas razones las que nos llevaron a realizar nuestro propio video y para ello, compramos el mejor equipo que pudimos pagar. Después decubriríamos los pros y contras de ese equipo de última generación. Resultaba fascinante para los de la escuela vernos llegar con ese aspecto tan profesional, pero resultaba a la vez un poco intrusivo y cambiaba el humor. Llegar con todo nuestro equipo profesional –cámaras y trípodes grandes, auriculares, micrófonos profesionales, chalecos de fotógrafo, y todo el resto– terminó por causar cierta suspicacia entre los padres de Japón, quienes interrogaron al director de la escuela por qué estábamos filmando allí. Por más que los padres supieran que un grupo de investigadores extranjeros filmarían las clases durante una semana, nuestra apariencia inicial nos hacía parecer más un equipo de la televisión que investigadores universitarios.

f) Negociar los aspectos técnicos

Agregar una segunda cámara duplica las posibilidades de tener buenas tomas, pero también dificulta la filmación y la edición. Los largometrajes y el material para televisión han perfeccionado la gramática de la edición de lo filmado por dos cámaras (estableciendo la toma abierta, la toma sobre el hombro, la toma de reacción, entre muchos otros aspectos), y nosotros tomamos prestada esa gramática no sólo por falta de imaginación para filmar y editar de otro modo, sino porque sería tonto de nuestra parte no seguir las convenciones que el público está acostumbrado a leer. Pero el hecho de filmar en tiempo real, sin el lujo de poder repetir las tomas, y porque siempre se filma en la locación sin las luces o el sonido ideales (no es un set de filmación ni nada que se le parezca), y también porque de hecho no somos camarógrafos profesionales, todo eso hizo que lo que filmamos con dos cámaras y que pretendíamos fundir en una sola secuencia no resultase fácil de lograr. Tratamos de anticipar esta cuestión ensayando dónde poner las cámaras de acuerdo con la actividad de ese día, con ambas cámaras del mismo lado

del plano de acción, y de ese modo podíamos evitar que los protagonistas aparecieran saltando de derecha a izquierda por el sólo efecto del corte entre una cámara y otra. Y sin embargo, al momento de la edición nos vimos forzados a realizar elecciones realmente difíciles entre las tomas de cada cámara. Por ejemplo, en esa escena que filmamos donde sucedía la acción entre Mao y las mellizas, para poder tener un plano del rostro de las tres niñas, teníamos que alternar las tomas de una cámara y otra, ya que estaban en distintos lados del aula y tenían distintas perspectivas. Cuando editamos el video, debatimos sobre la cuestión de cuán largo debe ser un plano y cómo debe pasar a otro, de modo de evitar que ese corte aburra o distraiga al espectador. Lo que se piensa hoy como un corte tajante es totalmente otra cosa, ya que estamos en la era pos-MTV. Aún para nuestros ojos ya maduros, tomas que hubieran sido demasiado breves hace dieciocho años, ahora no lo son.

Otro dilema técnico es equilibrar los planos abiertos con los primeros planos. En el primer trabajo, "El preescolar en tres culturas", planificamos lo que filmaríamos y dónde poner la cámara, pero olvidamos discutir cúanto nos acercaríamos al rostro de un niño en particular. Cuando llegó el momento de editar, descubrimos que lo que David Wu filmó en China –habiendo crecido en una sociedad más gregaria– tenía muchos más planos generales de toda la clase; lo que filmó Joseph Tobin en Japón y Estados Unidos tenía muchos más primeros planos de determinados niños, y reflejaba la valoración que la cultura norteamericana hace de la individualidad. En el nuevo trabajo, todo el equipo de investigación filmó en los tres países, y esto se reflejó en una mayor mixtura de planos largos, intermedios o cortos.

Seguimos preguntándonos cuánto tiempo antes de empezar a filmar deberíamos pasar en una clase hasta familiarizarnos con el entorno y permitirles a los niños y maestros que se acostumbren a nosotros. La respuesta parecería ser "lo más que se pueda", y sin embargo no fue así. En cada escuela pasábamos los lunes sin las cámaras, el martes con cámaras pero sin filmar y el miércoles filmábamos. Estar por ahí dando vueltas un par de días antes de filmar resultó bien para que los niños no estuvieran mirando a la cámara. Sin embargo nuestra presencia produjo fatiga, especialmente en los maestros, quienes al tercer día ya esta-

ban listos para terminar la filmación y querían volver a la vida normal de todos los días. La fatiga es causada generalmente por el gasto de energía que insume hacer una versión de uno mismo delante de la cámara. Esto no quiere decir que en nuestros videos las maestras se comporten artificial o falsamente, sino más bien que enseñar delante de las cámaras es en sí mismo un desafío. No importa cuánto tiempo demos vueltas por la clase antes de filmar, nuestra presencia siempre es una diferencia. Como antropólogos sabemos que incluso cuando investigamos sin cámaras, nuestra presencia es una variable que debemos considerar. Con cámaras, nuestro estar ahí es potencialmente más intrusivo y capaz de modificar la rutina. Les indicamos a la maestras (no siempre con éxito) que hagan lo que normalmente harían si no estuviésemos allí filmando.

Pero aun cuando se enseñen las mismas lecciones y se sigan las rutinas, el humor, los comportamientos y las conductas de las maestras y de los niños invariablemente cambian. ¿Cómo podría ser de otra manera? En nuestro método esto no es un problema tan grande como para la mayoría de los etnógrafos y realizadores. Cuando le mostramos los videos a la maestra, lo primero que le preguntamos es, "¿te parece que éste es un día normal? ¿en qué notás que nuestra presencia cambia algo de la conducta de los niños o de la tuya? ¿estabas nerviosa? ¿notás a los niños distintos?".

g) Ofrecer un encuadre subtitulando o con un relato en *off*

No agregamos al estímulo que ofrece el video una narración en *off*, porque creemos que hacerlo indicaría a los espectadores qué aspectos del video son más importantes para nosotros o bien sería ofrecer explicaciones acerca de las prácticas de las docentes. Al contrario, en nuestro método ambas cuestiones deben quedar en manos de quien vea el material. Como las técnicas proyectivas que utilizan los psicólogos, nuestros videos son deliberadamente ambiguos. Pero ambigüedad no es lo mismo que confusión o incoherencia. Como en la construcción de una de las tarjetas de TAT del que hablamos antes, el video como herramienta de investigación tiene que ser óptimamente ambiguo; la pregunta por contestar debe ser clara, sólo la respuesta ambigua. Por ejemplo: en una escena de preescolar en Japón en la que

Mao pelea con las mellizas para ver quién jugará con un osito, lo que sucede debe ser claro para el público, pero lo que puede ser más opaco de la escena es si la maestra hace mal al no intervenir para cortar la pelea. Lo que sí decidimos es subtitular lo que la maestra y los alumnos dicen, pero no hay narración en *off*. Esta falta de relato en el video-estímulo nos obliga a ofrecer, por medio del uso estratégico de las imágenes, un contexto claro, tan claro como sea posible. En el caso de la pelea por el muñeco, entre las imágenes incluimos algunos primeros planos de las manos que agarran el muñeco y de las chicas que empujan y tironean mientras el cuerpo de la maestra sale fuera del cuadro. Esto muestra claramente que la maestra estaba cerca durante el altercado y que, de haberlo decidido, podría haber intervenido, pero decidió no hacerlo.

La ambigüedad que construimos en nuestros videos de investigación los convierte en una herramienta efectiva al momento de realizar las entrevistas cuando reeditamos hasta llegar al producto final. Como dijimos anteriormente, esto es un cambio de género del video, que pasa de ser un estímulo a ser un video etnográfico. El cambio más grande que hacemos aquí es agregar una pista con las narraciones explicativas de las maestras. El objetivo de nuestro producto final es ofrecer al público ejemplos concretos de las diferencias culturales en las prácticas, y no sólo en términos de conductas. Un video que presenta sólo las variaciones en la conducta de la maestra y los niños es lo que hemos denominado video etnográfico del tipo "Mondo Kane", en clara referencia a la serie de largometrajes que en la década de 1960 mostraba prácticas culturales extrañísimas, raras y horrendas de todas partes del mundo. Esas escenas pueden titilar y shockear, pero no provocan la reflexión profunda de los espectadores –a menos que se los oriente para tener en cuenta las significaciones que poseen esas extrañas conductas–. Es sorprendente, e incluso un poco perturbador para los espectadores norteamericanos, el hecho de que los maestros japoneses se tomen su tiempo antes de intervenir en una pelea entre niños. Lo que dicen los propios maestros en Japón con relación a esta conducta es que lo hacen para hacerles saber a los niños que el tema de las peleas es una responsabilidad que involucra a toda la clase y que, si la maestra interviene demasiado rápido, los chicos pierden la oportunidad

de desarrollar habilidades sociales importantes. Esta explicación es provocativa para los espectadores norteamericanos, les sorprende, les genera rechazo pero también los lleva a pensar en sus propias actitudes, generando reflexiones personales y autocrítica, y en algunos casos los lleva a considerar algún cambio en su propio desempeño.

IV. CONCLUSIONES: EL DISCURSO PERDIDO EN LOS VIDEOS ETNOGRÁFICOS: SOBRE EL PLACER Y EL DESEO DE VER

En el libro "Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire", Michelle Fine (1988), concluye que en las clases de educación sexual puede hablarse de sexo si se alude a la reproducción o las enfermedades, pero no puede hablarse del sexo como placer. Esta realidad llevaba a que las chicas que concurrían a esas clases que M. Fine observó, se preguntaran si la maestra –mujer– era mala o tonta, porque intuían que sabía que el sexo es placentero pero no deseaba que sus alumnos lo supieran, o quizá ni siquiera sabía lo que ellos sí sabían acerca del vínculo entre sexo y placer, y por lo tanto, juzgaban los alumnos, no tenía que estar dando esa clase.

Algo similar sucede cuando se discute si usar o no videos en educación. Los videos son considerados una herramienta de investigación por sus virtudes en tanto son eficientes a la hora de contar una historia ("una imagen dice más que mil palabras") y no se cuestiona tampoco su utilidad a la hora de registrar información (permite codificar, ver las acciones en cámara lenta, entre otros aspectos).

Todo esto es cierto pero hay algo que está quedando afuera: el video puede ser realmente algo placentero, al realizarlo pero también al mirarlo. No hay que sentir culpa por eso, y entonces ¿por qué no decirlo y ponerle nombre?

Notamos que, a pesar de los argumentos de timidez delante de las cámaras, las maestras en general eligen colaborar en el estudio al saber que serán filmadas. El video tiene una cuota de glamour y proximidad que hace que sea mucho más atractivo como método de investigación, tanto para el investigador como para lo que se investiga. No es ése el caso de las investigaciones

basadas en observación, cuestionarios y entrevistas.[4] Muchas de las maestras en nuestro estudio dijeron que no sólo disfrutaron de parte de la producción de un material audiovisual, sino también que les gustó ver el producto final con sus alumnos, sus colegas, sus amigos y sus familias.

Filmar y editar videos nos dio la oportunidad de ser artistas, oportunidad que generalmente no tenemos en otros trabajos profesionales. Editar videos, como escribir, puede ser tedioso pero también es una fuente de placer. Las cuestiones artísticas y artesanales suelen ser vividas más placenteramente que la escritura, quizá porque ése es para nosotros un trabajo; pero sospechamos que hay razones más profundas: la palabra escrita, tal como es creada y consumida, no nos resulta algo tan viceral o cercano como algo que escuchamos o vemos.

El uso que le damos al video, el de ser una herramienta para estimular la reflexión y provocar cuestionamientos de aquello que se da por sentado, también tiene potencialmente otra clase de placer para ofrecer. Un placer como el que se obtiene al saber que algo del orden intelectual puede hacerse exitosamente. Esto lo vimos al preguntar a nuestros informantes si podíamos filmarlos, y más tarde cuando explicábamos sus conductas registradas en el video. Algunas veces, este proceso genera momentos de extrañamiento e inquietud, timidez ante las cámaras o el "efecto filmación" (por ejemplo, es común sorprenderse y disgustarse al ver cómo se ve y se escucha uno mismo, suponiendo que es así como lo ven y oyen los demás: "¿soy así?", "¿tengo esa voz?"), pero también puede generar sentimientos más profundos de incomodidad o de autocrítica. En la mayoría de los casos, o quizás en todos los casos que conocemos hasta ahora de las maestras con las que hemos trabajado, la experiencia resultó ser la de un des-

4. Por otro lado, tanto se han agitado las preocupaciones acerca de *videovoyeurismo* en Internet que muchos padres tienen reservas a la hora de dar su consentimiento para que los hijos sean grabados. El hecho de que la identidad de los maestros y los niños no pueda camuflarse tan fácilmente en los videos etnográficos es un tema tratado por los comités de ética de las universidades. Es paradójico que a la vez que las cámaras están cada día más presentes en la vida cotidiana, sea más y más difícil obtener permiso institucional para utilizarlas en la investigación educativa.

cubrimiento personal, y también la de conocer cosas de otros; esto no sólo es valioso y gratificante a nivel personal sino también es algo placentero. El placer que surge de vislumbrar un instante, un segundo de uno mismo en medio de la tarea, y poder revivir y repensar los instantes veloces de la vida diaria en el aula del preescolar. Cuando mostramos un video a una maestra por primera vez, en general está nerviosa o muy ansiosa porque le preocupa que el video la muestre a ella y a sus alumnos tal como son, y busca confirmar si pudo responder satisfactoriamente a la propuesta de los investigadores. Pero cuando volvemos a la escuela para mostrar la copia reeditada a las maestras y sus colegas, siempre hay sonrisas y risas, y lindas burlas naturales. Cuando los niños ven el video, se señalan y se ríen pero acompañan las versiones que pueden verse en el video de ellos y de sus compañeros. Por ejemplo, invariablemente, en un momento del video en que la maestra hace cantar a la clase, o rezar antes de comer, o contar, los chicos que están mirando cantan también, y se les nota una cierta felicidad al poder acompañarse en esa actividad.

En Shangai, China, al final de la semana de visita y filmación en el preescolar, mostramos la película a los niños de esa clase. Al terminar les preguntamos si les había gustado nuestro video. Todos menos uno levantaron las manos. Cuando le preguntamos a la niña que no había levantado la mano qué era lo que no le había gustado de la experiencia dijo: "Me enojé un poco. Y yo no aparecí mucho". éstos son los riesgos y los placeres de nuestro método.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asch, Timothy y Asch, Patsy: "Film in Ethnographic Research", en Paul Hocking (comp.), *Principles of Visual Anthropology*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, 1995.

Asch, Timothy; Connor, Linda y Asch, Patsy: *Jero on Jero: A Balinese Trance Séance Observed* [film], Watertown, MA, Documentary Educational Resources, 1983.

Bajtin, Mijail: *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press, 1981.

———— : *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

———— : *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin, University of Texas Press, 1986.

———— : *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza Editorial, 1988.

Clifford, James: "On Ethnographic Authority", en *Representations*, vol. 2, N° 2, 1983, págs. 118-146.

Connor, Linda; Asch, Timothy y Asch, Patsy: *Jero Tapakan: A Balinese Healer*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Fine, Michelle: "Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire", en *Harvard Educational Review*, vol. 58, 1, 1988, págs. 29-53.

Levine, Robert A.: *Culture, Behavior, and Personality*, Chicago, Aldine Publ. Co., 1973.

———— : *Blackberry winter: My earlier years*, Nueva York, William Morrow & Company Inc., 1972.

Mead, Margaret: "Visual Anthropology in a Discipline of Words", en Paul Hocking (comp.), *Principles of Visual Anthropology*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, 1995.

Rouch, Jean: "The Camera and the Man", en Paul Hocking (comp.), *Principles of Visual Anthropology*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, 1995.

Ruby, Jay: *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1982.

Smith, Linda: *Decolonizing Methodologies*, Londres, Zed Books, 1999.

Sorenson, E. Richard y Jablonko, Allison: "Research Filming of Naturally Occuring Phenomena: Basic Strategies", en Paul Hocking (comp.), *Principles of Visual Anthropology*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter, 1995.

Tobin, Joseph y Davidson, Dana: "Multivocal Ethnographies of Schools: Empowering vs. Textualizing Children and Teachers", en *International Journal of Qualitative Research in Education*, vol. 3, N° 3, 1991, págs. 271-283.

Tobin, J.; Wu, David y Davidson, Dana: *Preschool in Three Cultures*, New Haven, Yale University Press, 1989.

Tobin, J.: "A Dialogical Approach to Fieldsite Typicality", en *City and Society*, 1992.

15. APRENDIENDO A SONREÍR, APRENDIENDO A SER NORMAL

Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa

Gustavo E. Fischman

Traducción: Daniela Gutierrez

INTRODUCCIÓN

Toda descripción es impresionista, y todas las impresiones son interpretables. Los colores y las formas no surgen de las fotos en forma definida, tampoco son organizaciones particulares que nos golpean los ojos, algo más que tramas y temas aparecen en las páginas de los libros. Todo está enmarcado en un contexto.[1]

El punto de partida de este trabajo probablemente resulte obvio: las imágenes han devenido factores poderosos en la percepción, evaluación y divulgación de ideas sobre educación. De hecho, muchas propuestas de cambios educativos –ya sean de índole curricular, evaluativos o financieros– son presentadas y debatidas a través de metáforas e imágenes. Estas prácticas son cada vez más comunes porque como señala José Van Dijck (1998, pág. 10) en su estudio sobre la divulgación del conocimiento científico: "Más allá de la invocación del logos, se recurre frecuentemente al *pathos* y al *ethos*, para persuadir al público general acerca de la validez de una interpretación específica. Habitualmente se consigue interesar al público por medio de la evocación de imágenes mentales o de historias movilizadoras –o sea, de imágenes e imaginarios".

Quizá lo dicho resulte obvio, y sin embargo es sorprendente comprobar que en Estados Unidos son muy pocos los trabajos de investigación del área educativa que incorporan "lo visual"

1. Véase Adam Gopnik (2004), págs. 161-162.

en sus trabajos como un problema por investigar (usando imágenes como material para el análisis) o como una herramienta para obtener datos durante trabajos de campo.[2]

En este trabajo, propongo realizar el análisis de una única fotografía escolar como un ejercicio, como un modo fructífero de explorar el impacto de lo visual en la educación y de reflexionar sobre el uso de las imágenes en la investigación educativa. Las fotografías escolares, son entendidas –siguiendo a de Certeau– como "acontecimientos" y "analizadores" de las instituciones educativas, y por lo tanto las imágenes de la fotografía son exploradas como objetos alegóricos, artefactos familiares y ritualizados de la vida escolar.

Como intentaré argumentar en las siguientes secciones, ese análisis dista de ser trivial, y requiere entre otras cuestiones ex-

2. Para una crítica de la falta de compromiso de los investigadores en educación con la cultura visual, véase Gustavo E. Fischman (2001b), págs. 28-33. Es importante notar que hay varios investigadores que incorporan críticamente lo visual a sus agendas de investigación, pero el campo como un todo todavía percibe la incorporación de imágenes en la investigación como algo "extraño" u "original". Algunos buenos ejemplos de académicos que trabajan críticamente la cultura visual incorporándola a sus agendas de trabajo son: Henry Giroux, *The Mouse that Roared*, Lanham, MD, Rowman & Littlefield, 2000, y *Disturbing Pleasures*, Nueva York, Routledge, 1994; Douglas Kellner, *Media Culture*, Londres, Routledge, 1995; Ian Grosvenor, Lawn, Martin y Rousmaniere, Kate (comps.): *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang Publishing Inc., e "Imaging past Schooling: The necessity for Montage", en *The Review of Education/Pedagogy/Cultural* Studies 22 (1), págs. 71-85, 2000; Elizabeth Ellsworth, *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*, Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1997; Dalton, Mary M., *Hollywood Curriculum: Teachers and teaching in the movies*, Nueva York, Peter Lang, 1999; Paulston, Rolland G. (comp.), *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*, Nueva York, Garland, 2000; Joseph Tobin *et. al.*, *Preschool in Three Cultures: Japan, China & the United States*, New Haven, Yale University Press, 1991, y *Good Guys Don't Wear Hats*, Nueva York, Teachers College Press, 2000; Claudia Mitchell y Sandra Weber, "Picture this! Class line-ups, vernacular portraits and lasting impressions of school", en J. Prosser (comp.), *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*, Londres, Falmer Press, 1998, págs.197-213, y "Where are you Arnold Schwarzenegger? Interrogating the images of teaching in the texts of children's popular culture", en *Review of Education/Pedagogy/Culture Studies*, vol. 17, N° 3, 1995, págs. 315-325.

plorar viejos asuntos (tales como la relación entre imagen verbal y visual, el valor epistemológico de lo visual), pero formulando nuevas preguntas, lo cual requiere el nada sencillo desafío de desarrollar distintos modos de ver[3] y de cuestionar modos establecidos de hacer investigación educativa. Este trabajo comienza discutiendo y propone una interpretación alternativa a las perspectivas que entienden las fotografías como un contenedor transparente y carente de sentido o evidencia. En la segunda parte se introduce la noción de la fotografía escolar como "analizador" y como "acontecimiento". La tercera parte está centrada en un ejemplo de elicitación fotográfica y las posibilidades de incorporar la cultura visual en la investigación educativa. En el apartado final se retoman algunos conceptos clave, necesarios para promover la incorporación crítica de imágenes y de la cultura visual tanto en la agenda como en la caja de herramientas metodológicas de los investigadores en educación.

CONFRONTANDO FOTOGRAFÍAS

La fotografía se desarrolló inicialmente en Europa a comienzos del siglo XIX. Fue rápidamente aceptada e incorporada como herramienta de la cultura popular. Constituyó un elemento importante en la consolidación de la "identidad moderna" y la cultura positivista. Si en la era premoderna los espejos y los retratos pintados estaban reservados a unos pocos, la imagen fotográfica, su multiplicación y expansión permitió que mucha más gente pudiera ver imágenes, pero por sobre todo, y como cuestión relevante, las imágenes que la fotografía produjo daban cuenta de un nuevo sujeto social: el sujeto-consumidor moderno.[4]

Durante este período, la multiplicación de fotos de la multitud urbana, el mercado, los rascacielos, la fábrica y la escuela

3. Véase John Berger (1972).

4. Walter Benjamin (1973, págs. 219-254), uno de los intelectuales más influyentes de su época, postula esta relación en *The Work of Art in an Age of Mechanical Reproduction*, y señala la noción de que tanto la fotografía como el cine son modos "modernos" de expresión, desarrollados y usados acorde a las demandas y posibilidades de una modernidad desconexa, fragmentaria y efímera.

son testimonio de la noción de progreso. Durante gran parte del período moderno, las imágenes provistas por la fotografía intentaron mostrar la realidad, y el binomio reproducción/representación era un aspecto crucial de ese intento. Sin embargo, tal como Baudrillard y otros autores lo expresaron,[5] hacia adentro de las porosas fronteras de la lógica posmoderna del capitalismo tardío, la imagen como simulacro sustituyó la concepción de la imagen como representación: "Si [las imágenes fotográficas] nos fascinan tanto no se debe a que sean productoras de sentido y representación –cosa nada novedosa–, sino por el contrario porque son espacios donde tanto el sentido como la representación desaparecen; espacios donde somos capturados, escindidos de todo juicio de realidad".[6]

Jean Baudrillard se refiere a los regímenes de visibilidad posmodernos y su posición tuvo defensores y detractores,[7] pero tanto los viejos regímenes de visibilidad como los nuevos (en tanto espacios de comprensión y/o simulacro) poseen la cualidad de exponer objetos y sujetos. Una foto expone al sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia, ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva.

Además, algunas fotografías nos impulsan a buscar, preguntar, y vislumbrar, todo al mismo tiempo, no sólo las dimensiones fácticas o intelectuales de nuestra identidad sino también otros de sus aspectos (quizás más ¿escurridizos?) como lo espacial, lo temporal y lo emocional. El acto de ver fotos personales implica trascender lo literal que se nos muestra y cambiar el enfoque, porque como dice Elkins, "ver altera aquello que es visto pero también a quien lo mira. Ver es una metamorfosis, no un mecanismo".[8] La fotografía sirve para registrar un acontecimiento que modeló nuestra propia subjetividad y lo vuelve a hacer cada vez que volvemos a ver los acontecimientos siendo protagonistas

5.Véanse Roland Barthes (1995), Stuart Hall (1997) y Chris Jencks (1995).
6. Véase Jean Baudrillard (1999), págs. 175-184.
7. Véase Paul Virilio (1994 y 1997).
8. Véase James Elkins (1997), págs. 11-12.

u observadores. Ver imágenes fotográficas implica una doble metamorfosis: primero, la de la visión del observador, del otro, que se sitúa sobre aquello que se cataloga, que se captura, que se enmarca, que se registra en imagen; luego la metamorfosis de aquel que se muestra a sí mismo, que es mostrado, que acepta, ése también atraviesa una metamorfosis mientras mira fijo a la cámara diciendo: YO. "El devenir del yo en otro".[9] Es allí, sobre la superficie del papel, donde se alojan las huellas de la toma, de la luz elegida y del click.

Analizar la metamorfosis que sucede en las fotografías supone pensar la relación presente en la imagen entre sus elementos y el contexto de producción de sentido: Yo miro a la cámara; vos (la cámara/el fotógrafo) me mirás; él/ella mira la foto, y sólo entonces "tiene sentido": la fotografía produce sentido por el hecho –imperativo– de ser vistas por otro –el mundo social–. Yo te miro; vos te exponés; ella/él me miran. Ésta es la eterna tríada de relaciones implicadas en el hecho de ver una foto. Las imágenes necesitan la mirada de otro. El otro necesita ser perturbado por la imagen para poder capturar su sentido y su significación; como afirma Silva "como objeto de deseo, una fotografía nos urge a ir más allá de toda evidencia, desarmar el marco de obviedad para tomar aquello que está detrás".[10]

Las palabras de Silva nos indican que la fotografía nos ofrece evidencia, documenta, muestra, exhibe y esconde significaciones. En este "jugar a la escondida" no podemos afirmar que las imágenes sean aprehendidas fielmente por quien las mira, que el significado de cada imagen-foto sea comprendido instantáneamente, y explícito o literal. No puede llegarse a lo último y verdadero de una imagen sin considerar su contexto, sus condiciones de producción, circulación y recepción.[11] No obstante, como comenta adecuadamente Elizabeth Cowie (1977), el sentido nunca es absolutamente arbitrario en ningún texto o imagen. Más bien, el proceso de atribuir sentidos y significación a una imagen, que podría concebirse como infinito, es siempre y solamente una pro-

9. Véase Roland Barthes (1995), pág. 44.
10. Véase Armando Silva (1998), pág. 108.
11. Véase Teresa de Lauretis (1984).

babilidad teórica. En la práctica la imagen está sujeta, restringida en esta producción de sentido o si no pierde todo el sentido, se vuelve ilegible.[12]

Si se sigue a Baudrillard, el evento fotográfico "está en la confrontación entre el objeto y la lente, y en la violencia que esta confrontación provoca. El acto fotográfico es duelo. Es un reto que se le arroja al objeto y otro reto de éste como réplica. Cualquier cosa que ignore esta confrontación sólo podrá encontrar refugio en la creación de nuevas técnicas fotográficas o en la estética fotográfica. Ésas son soluciones más fáciles".[13] Dado el antagonismo provocado en el encontronazo fotográfico, es posible preguntarse también por la presencia de una función adicional: el uso de la fotografía como "analizador".

USAR FOTOGRAFÍAS COMO ANALIZADORES EN LA ESCUELA

De acuerdo con Guy Lapassade,[14] un analizador puede ser un dispositivo artificial (por ejemplo, un microscopio, un ecualizador) o natural (por ejemplo, el ojo o el cerebro) que permita desarticular una realidad en sus partes constitutivas sin la intervención de la conciencia. Si se sigue a Guy Lapassade, Fernández explica más detalladamente que el concepto de analizador alude tanto a "acontecimientos o sucesos así como a técnicas diseñadas para inducir a la expresión de cierta información que deja a la luz significaciones que no estaban formalmente expresadas, sino más bien ocultas".[15]

Pensar las fotografías como analizadores implica considerar que pueden ser usadas como "cuña", ardid o dispositivo para neutralizar la tensión que existe entre lo instituido y lo que está instituyéndose. Dado que las instituciones educativas funcionan acorde a lo explícito y lo implícito, al silencio, a contratos no escritos, los investigadores de este campo precisan desarrollar nue-

12. Véase Elizabeth Cowie (1977), págs. 5-23.
13. Véase Jean Baudrillard, *op. cit.*, pág. 176.
14. Véase Guy Lapassade (1979).
15. Véase Lidia Fernández (1998), pág. 43.

vos modos de exploración, herramientas como los analizadores que puedan desmontar las normas y reglas de lo educativo que habitualmente se dan por ciertas.

Pensar las fotos escolares como analizadores que contienen información, sentido y tensiones culturales, implica reconocer la presencia de lo ambiguo. La intrínseca ambigüedad de las imágenes, en tanto soporte material que supone información y a la vez mera representación icónica, hace que nuestra mirada se dirija a cualidades "aparentes" que las imágenes encarnan.

Las fotografías en general y las escolares en particular, invocan con sus cualidades "aparentes" un "régimen de verosimilitud" basado en una certeza categórica acerca de la real existencia de aquello representado. El status icónico de una fotografía como representación y, al mismo tiempo, como una huella cierta de lo que representa, conduce al supuesto –un hecho ampliamente aceptado a nivel social– que establece el contexto donde situar la relación entre aquel que mira y un determinado régimen discursivo. La imagen fotográfica es leída habitualmente como si fuese real, en tanto es totalmente cierta y conformada objetivamente por la realidad; de ahí su poder de convalidación.[16]

Parte de ese poder de convalidación está relacionado con el sencillo hecho de que producir un testimonio fotográfico requiere el uso de un determinado dispositivo técnico, la cámara. Ésta puede ser simple o compleja (por ejemplo, manual, automática o digital), pero todas las variantes tienen una característica común. Todas las cámaras producen imágenes, que no son sólo testimonios de algo, sino signos que pertenecen al reino de la producción de sentido.

El proceso de construir sentido implica simultáneamente la dimensión de lo social y de lo subjetivo. No importa cuál es el papel social de una imagen (por ejemplo, como evidencia legal, prueba de la identidad en el pasaporte, un símbolo de poder, sexo o felicidad en las publicidades), la creación de imágenes fotográficas usando los lentes de una cámara implica un cierto grado

16. Los debates políticos en Estados Unidos posteriores a la publicación de las fotografías sacadas en la prisión iraquí de Abu Ghraib son un buen ejemplo de ese poder de validación.

de elección subjetiva, a través de la selección, el encuadre y la personalización. Pero la elección subjetiva debe entenderse en los términos del rol social de la imagen porque un signo fotográfico no puede ser definido por fuera de sus circunstancias: la fotografía no puede concebirse fuera de su marco referencial y su efectividad pragmática. En ese sentido una fotografía es una acción social y no sólo la mera expresión de un logro técnico. Como señala Baudrillard, "Ésta es la ley de la experiencia imaginaria (*la loi de l´imaginaire*). La imagen debe tocarnos directamente, imponernos su peculiar ilusión, y hablarnos con su lenguaje original de modo que su contenido nos conmueva. Para producir la transferencia del afecto a la realidad, tiene que haber una efectiva contratransferencia de la imagen".[17]

Las acciones de medir la luz, enmarcar, enfocar, disparar, "congelar", y finalmente sacar la foto apresan aquello que será lo visible pero de algún modo también capturan lo que sigue siendo invisible, excluido, desechado. Lo que queda fuera, fuera de cuadro, es exactamente lo que la imagen no es, lo que la foto no representa y sin embargo sustenta su existencia. El marco establece las fronteras entre la foto y todo lo demás, y este proceso de enmarcar es lo que permite que una foto exista. En esa separación, lo que queda dentro de la imagen fotográfica recuerda –y de algún modo da cuenta de– aquello que ha quedado fuera.[18]

Las fotografías como acontecimiento escolar

Algunos autores han aplicado la noción de acontecimiento acuñada por Michel de Certeau, al estudio de la fotografía analizando cómo un acontecimiento despliega una determinada línea histórica dentro de la fotografía.[19] Michel de Certeau define

17. Véase Jean Baudrillard, *op. cit.*, pág. 182.

18. Véase Ítalo Calvino (1988).

19. Henry Giroux (1994) afirma que "La noción de fotografía como acontecimiento es una extrapolación y adaptación de la discusión de Michel de Certeau acerca de los acontecimientos como estructuras fundantes para la escritura historiográfica". Véase también Pablo Vila (1996) y especialmente Michel de Certeau (1988).

"acontecimiento" como el núcleo constitutivo de un texto en la historiografía. El carácter de "acontecimiento" en una imagen –hasta el punto de que requiere inteligibilidad– necesita un sujeto que discursivamente la sitúe, que pueda responder a esa demanda. Es importante, en este caso, que el sujeto pueda posicionarse dentro de un marco discursivo que conecte la imagen con sus circunstancias y pueda así explicarla.

Este posicionarse da lugar en la fotografía para el gobierno del yo. Una de las ventajas de ver fotos escolares y usarlas como analizadores es permitir a los investigadores del campo de la educación comprender los acontecimientos y las imágenes escolares no sólo como algo que son: presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente– sino además como herramientas que permitirían desestabilizar conceptualmente los rituales escolares.

Precisamente al acentuar su función de analizador es cuando la fotografía desafía la noción "positiva" de tiempo: comprende tácitamente, en la encarnadura del tiempo físico, la búsqueda de aquello que no ha sido dicho o elaborado. En tanto signo, objeto o interpretador, una toma fotográfica actualiza la implacabilidad de un objeto que ha sido sacado de su mundo y sin embargo está allí, en la toma.

Como ilustraré en la próxima sección, una toma fotográfica tiene la potencialidad suficiente como para que quien la analiza pueda rescatar recuerdos potentes, tensiones significativas y contradictorias que sólo la mirada –cualquier mirada– puede hacer visible: la conciencia. O como afirma Regis Debray, "el poder secreto de las imágenes es el incuestionable poder de nuestro propio inconsciente (que en tanto imagen desestructura, en vez de, en tanto lenguaje, estructurar)".[20]

APRENDER A SONREÍR, APRENDER A SER NORMAL

La mayoría de las imágenes hablan, cuentan historias, y no es posible acallar su ruido. Aniquilan la silenciosa significación de

20. Véase Regis Debray (1994), pág. 98.

sus objetos. Debemos deshacernos de todo aquello que interfiera o encubra la manifestación de la evidencia silenciosa. La fotografía nos ayuda a filtrar el impacto en el sujeto, facilita el despliegue de la magia propia del objeto (sea negra o de la otra).[21]

Los cientistas sociales han usado las fotos de maneras diversas, algunas veces luego de una rigurosa justificación metodológica, pero a menudo sin ninguna reflexión sistemática acerca de los problemas epistemológicos implicados en la decisión de incorporar –o no– imágenes en un proyecto de investigación.[22]

En este apartado ofrezco un ejemplo del uso de la técnica de elicitación fotográfica y el método empleado en el análisis de la imagen y la entrevista. La entrevista mediada por la foto, o la elicitación fotográfica, es un recurso tradicional en el trabajo de campo en la investigación social. Cuando el investigador usa esta técnica muestra fotos a los sujetos para estimular sus respuestas en general referidas a aspectos culturales, sociales, políticos y personales que se vinculan a las características de aquello "visual" de la foto.[23]

Dos de los más eminentes defensores de la incorporación de lo visual en investigación, John Jr. Collier y Malcolm Collier, promovieron la técnica de elicitación fotográfica porque verificaron que ofrecía mucha información que habitualmente se perdía por los problemas de comunicación que suele haber durante las entrevistas orales tradicionales (falta de detalles, libro de notas, etc.).[24] En mi propia investigación, cuando uso imágenes (fotos, viñetas o dibujos), tengo la misma experiencia que los Colliers: obtuve más respuestas tanto de los sujetos individuales como de los grupos, pero también más entrevistados pudieron elaborar cosas en relación con temas que antes evitaban.[25]

21. Véase Jean Baudrillard, *op. cit.*, pág. 175.

22. Para continuar la discusión y consultar ejemplos de los problemas epistemológicos asociados a la incorporación de lo visual en la investigación social véanse: Jon Prosser (1998), Banks (2001) y Michael Emmison y Philip D. Smith (2001).

23. La *Photo-elicitation* era ya utilizada por el influente antropólogo Franz Boas en el siglo XIX. Jay Ruby (1980) llama a Boas el padre de la moderna antropología visual.

24. Véanse especialmente John Jr. Collier (1995, págs. 235-254) y John Jr. Collier y Malcolm Collier (1986).

25. Véase Gustavo E. Fischman (2001a).

A continuación un fragmento de la entrevista con Ángela, una maestra negra con mucha experiencia que trabaja en Río de Janeiro (Brasil). Cuando la entrevisté tenía treinta y cuatro años; lo hice como parte de un proyecto de investigación cualitativa sobre formación docente y dinámicas de género en cuyo contexto realicé entrevistas en profundidad a modo de trabajo etnográfico.[26] Como parte del protocolo de la entrevista, preguntaba a los sujetos de mi muestra si tenían alguna imagen particular que fuese significativa en relación con sus ideas sobre la escuela y la docencia. Cuando formulé esa pregunta a Ángela, ella sin inmutarse fue a buscar esas imágenes. Lo que sigue es la transcripción del diálogo y del proceso de reflexión que Ángela desarrolló a partir del análisis de un par de fotos que encontró.

"Ángela tiene los ojos húmedos, está emocionada. Pronuncia palabras sueltas, fragmentos de palabras. Ninguna oración completa, sus palabras no tienen sentido para mí."

El párrafo anterior es una trascripción de mis notas de campo. Esas palabras no tenían sentido para mí, pero eran palabras tenaces, que luchaban con muchos recuerdos como para poder sostener la lógica de una entrevista que se supone se apoya en la transparencia de un par de fotos de escuela. Más tarde, Ángela –sus ojos, sus manos, su voz que evidenciaba los signos de esta lucha– me ofreció otras pistas para entender sus palabras y también el rastro institucional de su escolarización; todo encapsulado en ese par de fotos.

E.: ¿Podrías describirme esas dos fotos?

Ángela deja las fotos sobre la mesa.

A.: No nos sacaban las fotos en nuestra aula de siempre, teníamos que ir a otra clase, una más linda, pero no me acuerdo por qué era más linda, lo que sí recuerdo es que yo tenía puesto un vestido amarillo y azul... ¡el más lindo que tenía!... ¿no es raro?, el fondo está en colores pero yo no, yo salí en blanco y negro, bueno... viste... Yo soy más en blanco y negro... –los ojos de Ángela vuelven a humedecerse; parece que no encuentra palabras y pronuncia unas pocas: "duro", "pobre", "escuela"–.

26. Para una discusión a fondo acerca de la técnica de la entrevista etnográfica centrada en la persona véase Gustavo E. Fischman (2001a), *op. cit.*

A.: A cada chico lo llevaban a la otra clase, estábamos entusiasmados, me acuerdo... –Ángela derrama unas pocas lágrimas–. Me acuerdo que el día anterior había llorado mucho, tenía que mostrarle a la maestra la autorización de mis padres y darle el dinero.... ¿tenés idea de la cantidad de rifas que había tenido que vender para poder sacarme esa foto? Y mirame ahora, llorando como ese día...

E.: ¿Te molesta algo? ¿Necesitás algo?

Ángela dice algo sobre el marco, el álbum y su cabeza.

E.: ¿Le pasó algo a tu cabeza?

A.: No –deja de llorar y se ríe–. No lo ves... ¿no lo ves, no?

E.: ¿Qué cosa?

A.: Los marcos de las fotos. El de la mía es rosa, el de la foto de mi hermano es celeste, es gracioso cómo las cosas simples pueden tener efectos raros en uno. Ahora lo veo..., ellos controlaban todo, hasta el color del marco... Yo tenía cinco años, tantos miedos, pero amaba ir a la escuela, mi escuela era... un lugar hermoso para mí pero a esa edad no era la chica más disciplinada –ahora tiene una gran sonrisa en su rostro–. Mi hermano, él era el buen alumno de la familia. Mirá cómo sonríe..., yo estoy aterrada... Mirá los garabatos que tiene mi álbum, incluso la posición de nuestras cabezas en la foto dice algo. Mi cabeza está en África, la de él en Europa y creeme, ellos (el fotógrafo y la maestra) se aseguraban de que todos nos viésemos iguales... Pero podés verlo vos también, a pesar de que quisieran que todos nos viésemos iguales, eso resulta imposible. Nos indicaban la postura, la altura del mentón, nos decían todo el tiempo "no te distraigas, prestá atención, sonreí", y lo más importante: "¡Ponete normal!". ¿Cómo sabía una nena de cinco años lo que es normal?... Por eso...

E.: Por eso, ¿qué?

A.: Por eso lloraba. Hasta el día de hoy... todavía trato de ser normal, o lo más normal que puedo –risas–.

MÁS ALLÁ DEL MARCO

Quisiera comentar que las reflexiones de Ángela surgidas a partir de esas dos sencillas fotos, con sus fondos de colores, ofre-

cen un buen ejemplo de las posibilidades y desafíos que implica el uso de fotografías como herramientas para la investigación educativa.

Quizá la pregunta más aguda sea cómo entender esas fotos. ¿Es que esas fotos sólo son importantes en tanto documentos de un pasado que ya no existe? ¿Tienen alguna significación en el presente?

En principio, esas preguntas deben ser contestadas en el contexto específico de cada proyecto de investigación, pero aun así es importante señalar que a pesar de todos los avances tecnológicos y la disponibilidad de cámaras de bajo costo, el ritual de la fotografía escolar sigue manteniéndose. Si el ritual todavía está allí, yo afirmaría que las fotos viejas establecen una conexión simbólica con las prácticas culturales contemporáneas en la escuela.

Además, y en relación con lo anterior, en el caso específico de Ángela, cuando se le preguntó acerca de qué imágenes le parecían importantes para dar cuenta de lo escolar y de la docencia, ella no dudó en mostrar esas dos fotos. Si podemos pensarlas como analizadores y como acontecimientos, entonces las veremos como un acontecimiento ritualizado. Esa foto –esa toma ritual y privilegiada de cada año escolar– recupera y pone a trabajar ciertos elementos, que desde la perspectiva de un simbolismo compartido ofrecen indicios importantes para comprender las claves de la dinámica social y cultural de las escuelas brasileñas.

Al mirar esas fotos ritualizadas podemos ver que los niños de los distintos grados enfrentan la cámara desde posiciones bastante similares: las manos cruzadas sobre el escritorio, la bandera brasileña al lado, un cartel que identifica la escuela y el grado, y un mapamundi detrás. Pero más allá del tono nacionalista impuesto a estas fotos/acontemientos, los elementos materiales, los objetos/signo, los símbolos últimos de la cultura escolar tienen un papel en el relato de Ángela. Han sido acomodados de modo tal que en nuestra primera lectura la escena sugiere que en esa escuela todo es normal, común, y que los símbolos de Brasil como Estado-nación son algo realmente importante. Esos objetos y el fondo de esa clase contextualizan las fotos de Ángela y de su hermano, encapsulando un ramillete de sentidos y facilitando la aceptación del discurso implícito que dice "éstos son dos estudiantes normales en una escuela normal".

Estas dos fotos fueron producidas por múltiples razones; las dos más obvias son producir una imagen "memorable" y generar dinero (para el fotógrafo y para la escuela). Como investigador habituado al uso de imágenes en situación de entrevistas, esperaba que Ángela se refiriese a esos aspectos (como lo hizo), pero en la mayoría de los casos el marco de las fotos no es "importante" en sí. De cualquier modo, en estos acontecimientos ritualizados, los marcos menos importantes devienen significantes clave por vía de un proceso sutil de sustitución de aquello que aparentemente estaba ausente en la imagen, esto es, la intervención contundente que se necesita para enseñarle a una niña de cinco años cómo sonreír, cómo ser normal. En otras palabras, las fotos en tanto analizadores permitieron que Ángela se desplazara de "lo latente a lo aparente; un pasaje que ciertamente distorsiona lo primero mientras conforma lo segundo".[27]

Los marcos, rosa para las "niñas normales" y celeste para "varones normales", representaban para Ángela una noción difícil de "normalidad". Los colores pueden parecer estereotipos sosos para muchos alumnos, para esos que son considerados "normales" según los parámetros escolares, los que saben cómo portarse, cómo sonreír. Dos fotos con sus marcos rosa y celeste funcionaron como analizadores en el caso de Ángela, permitiendo la restitución del sentido, y probablemente, una marca significativa en su actual trabajo como docente.

Para Ángela y para el investigador, las fotos funcionaron como una cuña entre aquello que está instituido y lo que se está instituyendo e hicieron aparente la tensión y la distancia entre ambos, entre el supuesto "normal", universal y transparente mensaje de "los niños van al colegio a aprender a leer y escribir", en oposición a la fortísima prescripción social que experimentaban Ángela y tantos otros: "Todos los niños van a la escuela a aprender a ser normales, y además aprenderán a leer y escribir".

Volvamos a las fotos. Ángela nos mira con una media sonrisa congelada en ese momento en que se cerró el obturador de la cámara, su media sonrisa permanece fijada en un papel desde ese

27. Véase Cristian Metz (1996), pág. 157.

instante en que fue fotografiada en aquellos tiempos lejanos de su primer grado. Es importante saber que ésta es la foto de un alumno real, tomada en una escuela real, y por lo tanto quienes miran la foto están predispuestos a pensar la imagen dentro de los límites o del marco de referencia de lo que se llama fotografía realista, y este tipo particular de fotografía tiene sus particularidades. La crítica de Baudrillard de la fotografía "realista" nos ofrece un punto de partida interesante para analizar éstas y otras imágenes similares:

> La fotografía llamada realista no capta "lo que es". En vez, le preocupa lo que no debe ser, como por ejemplo, la realidad del sufrimiento. Prefiere sacar fotos no de aquello que es sino de lo que no debería existir desde una perspectiva moral o humanitaria. Sin embargo, todavía se hace buena estética y un nítido uso comercial e inmoral de la miseria cotidiana. Estas fotos no son testimonio de la realidad. Testimonian la negación total de la imagen que ahora está diseñada para representar aquello que no se deja ver [...]. Cada vez que somos fotografiados, espontáneamente tomamos una posición mental determinada en la lente del fotógrafo del mismo modo que esa lente toma posición en nosotros. Incluso el individuo más salvaje de una tribu ha aprendido a posar espontáneamente. Todos saben cómo dar con la pose adecuada dentro de una gran variedad de reconciliaciones imaginarias.[28]

Si bien la afirmación de Baudrillard es potente, no puede explicar plenamente la reacción de Ángela a su propia imagen. Su reacción fue un claro indicio de que no "todos saben dar con la pose" antes de que les sea enseñado el "cómo acertar con la pose". A través de la elicitación fotográfica, Ángela –adulta– se vio como niña. Al compararse con otros niños, ella decodificó la escenografía y pudo dejar al descubierto algo de lo artificial del decorado. La particular mirada crítica de Ángela de una de las fotos, fragmento de un ritual escolar, desafía la espontaneidad alegada por esa escena, que se descubre como decorado. Es decir, irónicamente a través de la elicitación fotográfica, lo que de otro modo era un efecto equívoco del fondo, se transforma en

28. Véase Jean Baudrillard, *op. cit.*, págs. 175-184.

una sólida evidencia de lo que Ángela vivió mientras fue a la escuela. Esa realidad contemporánea vivida por Ángela probablemente sea parte de una herencia institucional, una herencia que dejó su huella en la identidad y las emociones, y por lo tanto treinta años más tarde sólo puede expresarse con lágrimas.

CONCLUSIONES: LAS FOTOGRAFÍAS ESCOLARES COMO ACONTECIMIENTOS Y ANALIZADORES

Habrá quienes critican y quienes piensan que esto es sólo una cuestión de argucia o de terminología, que la urgencia en considerar la fotografía como un analizador y como un acontecimiento no constituye ninguna diferencia sustancial. Sin embargo, usar la fotografía como analizador nos permite explorar más ampliamente, nos deja exponer no sólo aquello que simplemente está a la vista sino lo que no es evidente en el presente. También, en tanto analizador, una foto nos ofrece la oportunidad de develar las tensiones que la constituyen; para reflexionar más profundamente sobre una transformación posible del sentido de la escuela, acentuar la importancia de la mirada; y finalmente hacer uso intensivo de la fotografía y su ambigüedad esencial. Sólo en tanto analizador la fotografía es capaz de dar lugar a una exploración integral de lo visible y toda su realidad.

Uno de los argumentos centrales de este artículo es que en la matriz de lo visual también está inscripto aquello que no puede ser visto; cuáles son las lentes teóricas y conceptuales que quien analiza puede usar para hacer más inteligible lo que puede verse y lo que no; y la ubicación témporo-espacial de lo observable y del observador. Todo esto limita lo que se puede ver y aquello que no es visible. La importancia inesperada que tuvo el rosa y el celeste de los marcos en el caso de las fotos de Ángela ilustra bien este propósito y también demuestra cómo sus nuevas coordenadas de espacio y tiempo configuran una lógica que va más allá de la percepción tradicional de género, raza y diferencia social.

Este análisis sugiere que en la elicitación fotográfica que sucede durante la entrevista con Ángela, las diferencias sociales, raciales y de género aparecen como procesos y prácticas de una cultura inundada visualmente que no sólo promueve conoci-

mientos sino también deseos, esquemas perceptivos e interpretativos del mundo y de uno mismo. Cuando los horizontes simbólicos de los espacios públicos modernos –como la escuela– son constantemente desafiados y desplazados por el agotamiento extremo que generan esas imágenes que se desplazan en todas las direcciones posibles, son también esas mismas imágenes las que debemos tener en cuenta como analizadores y acontecimientos en la investigación –son desorganizadores y organizadores clave de las percepciones, interpretaciones, conocimientos, sensibilidades, elecciones, actitudes, lealtades y fidelidades.

El objetivo principal de este artículo es contribuir al complejo proceso de reflexión sobre los desafíos y las posibilidades de la incorporación crítica de la cultura visual en la investigación educativa. En este punto está bien claro que la incorporación crítica (ya sea a través de la tecnología visual para recoger datos, o comprometiéndose en el estudio de los aspectos visuales de situaciones educativas y culturales, o bien interpretando imágenes gráficas en tanto datos, o usando el ensayo fotográfico, las viñetas, el cine como medio de comunicar los resultados de una investigación) va mucho más allá del uso de fotos, dibujos u otras imágenes como un mero accesorio de moda del texto omnipotente.

Quisiera dejar en claro que el tratamiento que le doy a la cultura visual no se limita a señalar su condición de punto ciego en la investigación educativa. No es una mera apelación a los investigadores para que incluyan la cuestión visual o sean menos positivistas: lo que realmente importa es si el enfoque híbrido que se propone en este artículo colabora en el desarrollo de un modo de trabajo coherente en términos conceptuales y metodológicos, un enfoque productivo que incorpora la cultura visual al campo. Por este motivo, y aun cuando el objetivo principal de este texto no es ofrecer una lista detallada de técnicas o métodos sino contribuir a la reflexión, es importante sacudir el eterno y siempre presente ¿y qué? En principio el uso de metodologías no convencionales –incluyendo sus matices teóricos– nos ayuda a re-incorporar en nuestras agendas de investigación esos detalles visuales tradicionalmente menospreciados o ignorados, y eso es un desafío a las prácticas más tradicionales de la investigación en educación. Entender esos aspectos provocadores de lo visual supone nuevas ha-

bilidades y orientaciones, requiere de los investigadores más atención a los detalles, y pide que realicemos algunas de nuestras observaciones "científicas" asumiendo críticamente los indicios, objetos, detalles y situaciones que podrían ser "raros"-"queer"-"incorrectos"-"extraños"-"sospechosos"-"peculiares"-"sin sentido"- y eso sin mencionar expresiones mucho más radicales como "escalofriante", "irreal", "increíble" o incluso llegando hasta la categoría de lo "imposible". Lo que tenemos acá es una lista con cierto detalle que en sí misma es bastante insignificante (como libros pintados que fingen una biblioteca)... pero que sin embargo desnaturaliza la escena del crimen y produce un efecto de extrañamiento –como la alteración de un detalle ínfimo en un cuadro que conocemos al dedillo y de golpe hace que toda la pintura nos resulte extraña y siniestra–. Esos indicios pueden ser detectados sólo si ponemos entre paréntesis el sentido totalizante de la escena y nos concentramos en los detalles.[29]

La incorporación de la cultura visual en la agenda de la investigación, el agrandamiento de la caja de herramientas metodológicas para los investigadores en educación, deberían ser considerados un desafío y no tanto un intento deliberado de reinventar la investigación educativa ni un modo pretendidamente sabio de proclamar, como dice el viejo dicho: *en el país de los ciegos el tuerto es Rey*. Me motiva investigar ideas y herramientas que eventualmente puedan superar las limitaciones de la investigación educativa, como parte de una búsqueda de nuevos interrogantes. Este desafío tiene muchos colores, formas y modalidades que pueden ofrecernos herramientas, ideas y recursos útiles tanto a los investigadores avezados como a los que recién se inician.

En el corto plazo el mundo de las imágenes no podrá ser ignorado a menos que nos neguemos a verlo todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banks, Marcus: *Visual Methods in Social Research*, Thousand Oaks, Sage, 2001.

29. Véase Slavoj Žižek (1991), pág. 53.

Barthes, Roland: *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 1995.
Baudrillard, Jean: "La Photographie ou l'Ecriture de la Lumiere: Litteralite de l'Image," en *L'Echange Impossible*, París, Galilee, 1999.
Benjamin, Walter: "The Work of Art in an Age of Mechanical Reproduction", en *Illuminations*, Londres, Fontana 1973.
Berger, John: *Ways of Seeing*, Nueva York y Londres, Penguin, 1972.
Calvino, Italo: *Under the Jaguar Sun*, Nueva York, Harcourt Brace, 1988.
Certeau, Michel de: *The Writing of History*, Nueva York, Columbia University Press, 1988.
Collier, John Jr.: "Photography and Visual Anthropology", en Paul Hockings (comp.), *Principles of Visual Anthropology*, Berlín, Mouton de Gruyter, 1995.
Collier, John Jr. y Collier, Malcolm: *Visual Anthropology-Photography as a Research Method*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1986.
Cowie, Elizabeth: "Women, Representation and the Image", en *Screen Education*, 2-3, 1977.
Debray, Regis: *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994.
Elkins, James: *The Object Stares Back: On the Nature of Seeing*, San Diego, Harcourt, 1997.
Emmison, Michael y Smith, Philip D.: *Researching the Visual*, Thousand Oaks, Sage, 2001.
Fernández, Lidia: *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
Fischman, Gustavo E.: *Imagining Teachers*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2001a.
Fischman, Gustavo E.: "Reflections about images, visual culture and educational research", en *Educational Researcher,* 30, págs. 28-33, 2001b.
Giroux, Henry: *Disturbing Pleasures*, Nueva York, Routledge, 1994.
Gopnik, Adam: "Through a Glass Darkly", en *The New Yorker*, vol. I, XXX, N° 25, 6 de septiembre de 2004.
Hall, Stuart (comp.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, Thousand Oaks, Sage, 1997.
Jencks, Chris (comp.): *Visual Culture*, Nueva York y Londres, Routledge, 1995.
Lapassade, Guy: *El analizador y el analista*, Barcelona, Gedisa, 1979.
Lauretis, Teresa de: *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*, Bloomington, Indiana University Press, 1984.
Metz, Cristian: *Lenguaje y cine en Guy Gauthier, veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Madrid, Cátedra, 1996.

Prosser, Jon: *Image-Based Research*, Londres, Falmer Press-Taylor & Francis, 1998.
Ruby, Jay: "Franz Boas and Early Camera Study of Behavior", en *Kinesis Reports* 3[1], pág. 6, 1980.
Silva, Armando: *Álbum de Familia, La imagen de nosotros mismos,* Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1998.
Van Dijck, José: *Imagenation: Popular Images of Genetics*, Nueva York, New York University Press, 1998.
Vila Pablo: "Identidades narrativas y fotografías de la vida cotidiana", en *Causas y Azares,* N° 4, Buenos Aires, 1996.
Virilio, Paul: *The Vision Machine*, Bloomington, Indiana, University of Indiana Press, 1994.
Virilio, Paul: *Open Sky*, Londres, Verso, 1997.
Žižek, Slavoj: *Looking Awry: An Introduction to Jacques Lacan Through Popular Culture*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1991.

16. ARTES DE LA COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJES

David Benavente

Desde que comenzó la restauración de la democracia en el año 1989, Chile ha vivido sustanciales mutaciones que les han cambiado el rostro, el alma y sobre todo el sistema nervioso a los chilenos.

Algunos sostienen que hoy por hoy Chile es un país exitoso que sabe ocultar prolijamente su basura debajo de la alfombra; por ejemplo, su escandalosa desigualdad social y distribución del ingreso, su patética farándula, su mal disimulado racismo y su repentina arrogancia, entre otros puntos negros que sería largo de enumerar. También cuenta, por supuesto, con muchísimos logros. ¿Quién podría negarlo? Pero es un hecho de la causa que ya se siente bajo la planta de los pies el escurridizo vaivén de las arenas movedizas que granulan a diario nuestras percepciones de lo real.

Todo cambia a velocidades galácticas. Ya no entendemos, a ciencia cierta, quiénes fuimos ni quiénes somos realmente. Tampoco sabemos si aún estamos arropados en nuestras antiguas identidades o bien nos hemos convertido en marionetas de carey activadas por el penetrante poder de la farándula.

Incluso algunos opinólogos han levantado la hipótesis de que ésta sería una novedosa fórmula posmoderna de movilidad social. Podríamos convertirnos, por efecto de la farándula y sin mayor esfuerzo, en famosos actores, cantantes, bailarinas, ventrílocuos, malabaristas, mujeres arañas, bellas durmientes adictas al rivotril, despistados astronautas chilenos, ciegos equilibristas sin cuerda floja o ganadores de un interminable sorteo para visitar Nueva Orleans a mitad de precio en un *reality* de nunca acabar.

En este peripatético salón de los espejos daltónicos ha ido desapareciendo, paso a paso, esa fina línea divisoria que permite distinguir Chana de Juana, lo borroso de lo traslúcido, la verdad de la mentira.

APRENDER REALIDAD

Las renovadas imágenes dramáticas y cinematográficas de Bertholt Brecht, Samuel Becket, el Open Theater, David Lynch, Tarantino o Andy Warhol entre muchos otros, aparecieron a primera vista como excentricidades incomprensibles.

En realidad fueron imágenes alternativas que, desafiando las leyes de los aprendizajes convencionales, traspasaron las apariencias para develar realidad e identidad por entre los turbios engaños de todos los tiempos.

Esos lenguajes extravagantes, al parecer irreales, estaban saturados de certeros acercamientos a lo real. Su finalidad era aprehender la verdad en el sentido griego de "aletheia" que significa descubrir, comprender, aprender, revelar, dar luz, iluminar el sentido último de lo real profundo.

Lo que Samuel Beckett propone con sus imágenes dramáticas es tender un puente hacia una nueva dimensión de lo real. Su teatro no es interpretación sino imagen poética que nos acerca al resplandor de la emoción y la conciencia para acceder a una nueva comprensión del laberinto de la existencia.

El fallecido pintor de origen chileno Roberto Matta comenta en sus conversaciones con Eduardo Carrasco, fundador y director artístico del desaparecido grupo musical Quilapayún, que lo más importante es el verbo ver. Ver realidad allí donde las cosas están más o menos escondidas, tergiversadas, distorsionadas o disfrazadas. La parte técnica de pintar viene después porque se puede pintar muy bien técnicamente, pero tal vez se pueda hacer una sola nota que sirva para "ver cosas que revelan realidad". Esto de dar a ver sería para Matta la mejor función del artista y del maestro porque en general no se ve sino que se mira. Entre ver y mirar hay una gran diferencia.

Compartiré con ustedes qué es el Centro EAC. Surge en este complejo y confuso contexto cultural y educativo. El Centro

EAC, Artes de la Comunicación de la Universidad Jesuita Alberto Hurtado fue fundado en septiembre de 2000 con importantes aportes de la Fundación Ford.

Nace como un espacio universitario avanzado, innovador e interdisciplinario destinado a la renovación creativa y al desarrollo humanista de las artes de la comunicación con un espíritu indagatorio y de aprendizaje. Su metodología de trabajo comprende dos aspectos que se retroalimentan mutuamente: la creación indagatoria enfoca sin preconceptos una determinada temática desde el punto de vista de sus personajes y descubre facetas insospechadas de la realidad indagada, expresándola a través de diferentes lenguajes expresivos. La obra indagatoria despierta curiosidad, interés, emoción y reflexión en la audiencia al presentar una determinada temática desde diversos ángulos, miradas y lecturas, descubriendo así diversas facetas capaces de acercarnos al resplandor de lo real profundo que subyace detrás de sus apariencias.

El segundo aspecto es la diseminación retroalimentada. A diferencia de la difusión de un panfleto o la extensión sin retorno de una información, la diseminación con *feedback* es una conversación grupal retroalimentada con video foros activo participativos.

El video-foro es una moderna y potente estrategia de aprendizaje que al poner en común las experiencias y saberes del grupo, suma y amalgama aspectos insospechados de una obra indagatoria, generando renovados acercamientos al mundo que se oculta en sus entrañas. El Centro EAC explora, fundamentalmente, los campos del lenguaje documental indagatorio, los nuevos medios y lenguajes digitales multimedia, la dramaturgia creativa y el guión, y la diseminación audiovisual retroalimentada.

La creación artística indagatoria es el punto de partida del Centro. Sin ésta el lenguaje expresivo se muere. En efecto, sin indagación del entorno no hay mirada creativa que permita ver más nítidamente las facetas que el entorno disimula y esconde bajo siete llaves. Sin creación artística se desvanecen los aprendizajes capaces de verificar distinciones entre lo real y falso. Sin creación las restantes exploraciones del Centro EAC se marchitan, convirtiéndose en moribundas fumarolas académicas.

DOCUMENTALES

Desde el comienzo hemos realizado y diseminado, en diferentes espacios nacionales e internacionales y con distintas audiencias, películas documentales indagatorias dirigidas por mí con la producción de Ernesto Cuadra. Entre ellas:

Salir adelante (1999). Esta película narra cuatro emocionantes historias de hombres y mujeres del mundo popular chileno que luchan por salir adelante superando la adversidad, la pobreza y la indiferencia social, empleando para ello sus propias capacidades y valores culturales: iniciativa, solidaridad, participación, resiliencia, sentido del humor y esperanza.

Juegos artificiales (1999). Narra la historia de Marina, una niña pianista de origen ruso de trece años de edad residente en Santiago de Chile. A través de sus acciones se revelan emocionantes experiencias vividas en el "Parque de Diversiones", donde se involucra con enigmáticos personajes populares provenientes de mundos completamente desconocidos para ella.

Transterrados españoles (2001). Enrique Cueto, Roser Bru, Piedad Bollada y Leopoldo Castedo llegan a Chile en 1939 como refugiados de la guerra civil española, mostrándonos en forma amena y emocionante sus esfuerzos por salir adelante en Chile, aportando su experiencia y sabiduría en los campos de la educación, las artes, la familia y la historia.

Alemanes de Lago (2003). Heinz Held, Richard Knobloch, Mathias Holzmann, todos de origen alemán, viven y trabajan junto al lago Llanquihue frente al volcán Osorno. La película revela con espontaneidad su espíritu emprendedor, tesón y esfuerzos por superar dificultades y salir adelante junto a sus familias, aportándole identidad, creatividad y vigor al desarrollo de la Región de los Lagos.

La indagación audiovisual presente en estas realizaciones permitió descubrir nuevas facetas sobre una potente energía que las identifica y las conecta más allá de sus diferentes personajes, historias, dramas, situaciones, entornos espaciales y formatos.

En efecto, la acción de salir adelante que palpita en estos documentales es un término viviente de reiterado uso transversal en

el vocabulario de motivos de los chilenos. Una potente energía que traspasa las toscas diferencias de clase, de género, de culturas, de orígenes rurales o urbanos o étnicos, de los ricos, los pobres y las clases medias.

Esta fuerza generadora esconde un sello original que conecta a las personas que viven en este territorio, de Arica a Punta Arenas, poniendo de manifiesto un sentido dramático de la existencia humana ligado al esfuerzo desplegado para superar la adversidad, recurriendo a esa resiliencia y solidaridad del alma indispensable para salir adelante con una mueca de sarcasmo a flor de labios.

NUEVOS PROYECTOS DEL CENTRO EAC

Actualmente trabajamos en un documental indagatorio con trece profesores de básica y media, siete mujeres y seis hombres, que viven sus agobiantes y alegres afanes de enseñanza-aprendizaje en escuelas municipalizadas y privadas subvencionadas de la Región Metropolitana de Chile.

Nuestro objetivo es indagar y descubrir, desde el punto de vista de los personajes, inesperadas formas de enfrentar sus enseñanzas y aprendizajes en el áspero terreno de sus vidas profesionales.

Asimismo, ofreceremos en breve tiempo un "Primer Diplomado en Documental Indagatorio y Aprendizaje" acreditado por la Universidad Alberto Hurtado (UAH), basado en nuestras aterrizadas experiencias y reflexiones. El Centro EAC tiene una página web (www.eacmagazine.cl) incluye una publicación digital multimedia que explora los campos expresivos, estéticos y comunicativos de los nuevos medios, lenguajes y escrituras electrónicas de Internet con un enfoque audiovisual indagatorio, retroalimentado y de aprendizaje. Su diseño emula una revista en papel, no tanto por su periodicidad sino por la organización y presentación de sus temáticas y contenidos. Del mismo modo como es posible innovar, en un revista en papel, al mezclar diferentes estilos y formas de organizar y diseñar la información en textos, tipografías y fotografía, también se puede innovar en un medio electrónico al mezclar texto, tipografía, fotografía, video, animaciones, sonido, música, etc.

Nuestra opción indagatoria expande las capacidades estéticas y expresivas de la multimedia digital, permitiendo experimentar con nuevas maneras de hacer artículos, reportajes, indagaciones, diaporamas, entrevistas o presentación de puntos de vista con una línea editorial que dota de sentido al tramado reflexivo de cada edición. En el año 2004 *eac//magazine* fue invitada al VI Salón y Coloquio Internacional de Arte Digital en La Habana, Cuba, donde su editor y webmaster, el sociólogo Jorge Hernández, presentó una ponencia basada en esta obra digital de multimedia para la web.

Al agregarse el factor de individuación que permite el soporte electrónico –interactividad espontánea– se multiplican por parte del usuario las combinaciones interpretativas de los contenidos y diseños del medio, creándose nuevas formas de organizar la mirada y el aprendizaje para ver la realidad desde otros ángulos, engendrándose nuevas redes y asociaciones creativas por quienes seleccionan libremente lo que ven, lo que leen y lo que descargan de Internet.

Se crean así nuevos rituales individuales de retroalimentación y aprendizaje con códigos diferentes a los del video-foro activo participativo sistematizado, donde el ritual de los aprendizajes exige relaciones cara a cara de signo colectivo.

Durante la primera etapa de *eac//magazine* no obtuvimos un buen *feedback* de visitas producto de un servidor en extremo deficiente. Recibíamos buenos comentarios boca a boca o por correos, que siempre contestamos para generar nuevos nexos y ampliar redes.

Esta situación cambió de manera significativa con el lanzamiento de la edición N° 5 de la revista. Aumentó la cantidad de correos recibidos producto de una mejor campaña de diseminación y por efecto acumulativo de la continuidad del medio en la red. El 15 de julio de 2005 *eac//magazine* se trasladó al servidor virtuabyte.com, lo que mejoró sustancialmente la entrega mensual de información. En efecto, desde el 15 de julio de 2005 al 30 de septiembre del mismo año constatamos que la revista tuvo 3.044 visitas con 25.451 páginas y 114.126 archivos desplegados.

Complementariamente, el Centro EAC abrirá un "Primer Diplomado en New Media y Lenguaje Digital Multimedia" acreditado por la UAH, aprovechando para ello la experiencia acumu-

lada en *eac//magazine*. Ya durante el 2003 y el 2004 el Centro impartió el "Primer Diplomado en Dramaturgia Creativa y Guión" cuyo objetivo fue la capacitación profesional de sus estudiantes en el arte y oficio de la dramaturgia creativa y el guión, enfatizando sus identidades de escritores dramáticos capaces de desarrollar buenas y significativas historias destinadas a diferentes medios expresivos.

El diplomado está dirigido a nuevos, promisorios y experimentados escritores y escritoras provenientes del diversificado mundo de las artes de la comunicación: el teatro, el cine, la televisión, la literatura, el periodismo, las artes, las humanidades, la radio, la educación, las ciencias sociales, las profesiones liberales y otras disciplinas, prácticas y oficios, incluyendo al público en general con vocación y potencialidades de escritores dramáticos. El programa incluye cuatro cursos-talleres correlativos. Estos talleres procuran poner a los estudiantes en contacto con los principales fundamentos de la dramaturgia creativa y el oficio del escritor dramático.

Su estrategia de aprendizaje incluye clases lectivas, lectura de textos creativos de la dramaturgia universal y nacional, lectura de textos críticos sobre dramaturgia creativa y guión, exhibiciones audiovisuales en pantalla gigante de importantes obras dramáticas del teatro, el cine, la televisión, la ópera y el documental indagatorio seguidas de video-foros activo participativos. Estos aprendizajes se complementan con la frecuente escritura de ensayos y disertaciones en el aula, retroalimentada con debates interactivos guiados por el profesor.

Se trata de dar a conocer y poner en práctica metodologías de calidad a través del contacto creativo y operativo con los conocimientos y destrezas de escritores dramáticos notables y de sobresalientes profesores-escritores de *stage y screenwriting* para encarar de forma sistemática, original y expresiva la dura y compleja tarea de escribir un texto dramático teatral, cinematográfico o televisivo.

La escritura del texto dramático es el corazón del diplomado. Su objetivo específico es lograr que los estudiantes apliquen sus aprendizajes y talentos creativos a la escritura de un texto individual y original completo, de duración media, destinado al teatro, el cine, la televisión u otro medio expresivo. La estrategia de

aprendizaje incluye tutorías personalizadas con el fin de guiar y apoyar los procesos de escritura de los estudiantes. Asimismo, éstos deben leer sus textos en progreso al grupo de sus compañeros para aprender a recibir y asimilar comentarios críticos, lo que los convierte en materiales útiles para la re-escritura de sus textos dramáticos. Este tercer curso-taller incorpora a un escritor y profesor visitante extranjero en residencia, con sobresaliente experiencia docente en el campo de la escritura teatral, cinematográfica y televisiva.

El diplomado culmina con las jornadas de lecturas dramatizadas de los textos escritos por los estudiantes durante el programa. La dirección, producción y presentación pública, con actores aficionados o profesionales, es responsabilidad de los estudiantes. Cuenta, sin embargo, con el apoyo del Diplomado. Concluida cada lectura se realiza un diálogo activo participativo con la audiencia, animado por el profesor titular. Su finalidad es retroalimentar al estudiante-escritor con los comentarios del público. Estas vívidas conversaciones se graban en cintas de audio a manera de *feedback* para futuras re-escrituras de sus textos.

Los estudiantes-escritores potenciaron sus aprendizajes y talentos expresivos al descubrir, mediante la escritura y reescritura de sus textos, inesperadas maneras de aproximarse al sentido de lo real profundo de las acciones, crisis, peripecias y transformaciones de sus personajes, descubriendo que la escritura dramática es mucho más indagatoria que retórica. Por lo mismo, el Centro EAC publicará un libro titulado *Peripecias*, con dieciocho textos, seis de teatro y doce de cine, escritos por nuestros estudiantes durante el desarrollo del programa. Asimismo, impartiremos en el año 2006, con la acreditación de la UAH, una segunda versión del diplomado.

DESAFIANDO EL FUTURO

Luego de extensas conversaciones con el comité paritario de capacitación, el sindicato, los gerentes, ejecutivos, mandos medios, supervisores y operarios líderes de las diferentes secciones de la empresa textil Artela, con aproximadamente 300 trabajadores, se decidió, con el acuerdo del gerente general, realizar una

película documental indagatoria de treinta minutos en SVHS titulada *Desafiando el futuro* para indagar el sentido del trabajo desde el punto de vista de sus trabajadores.

Concluida su realización se procedió a su diseminación con video foros activo participativos. Se formaron nueve grupos de treinta y cinco personas integradas por operarios, jefaturas, supervisores, gerentes, ejecutivos y empleados de las distintas secciones de la fábrica para generar conversaciones transversales basadas en diferentes experiencias, especialidades y saberes. Los facilitadores, dos por video foro, fueron miembros del Comité Paritario de Capacitación especialmente preparados para esta ocasión.

Desde el 10 de noviembre al 3 de diciembre de 1999 se llevaron a cabo nueve sesiones de una hora cuarenta y cinco minutos durante la jornada laboral: 30 minutos de película, 60 minutos de video-foro y 15 minutos de convivencia informal, de forma que en cinco semanas todo el personal participó en esta innovadora experiencia de aprendizaje.

Todos los comentarios emitidos por los participantes en los nueve video-foros se registraron en cintas de audio. Éstas se transcribieron rigurosamente, sin exclusiones, del lenguaje oral al escrito. Luego, se identificaron y clarificaron todas las expresiones emitidas por los participantes en todas las sesiones de los video-foros. La expresión es una frase gramatical escrita con sentido completo que expresa o pone de manifiesto algún comentario sobre la película o temas afines referidos al personal y/o a la empresa.

Se identificaron 423 expresiones equivalentes a un promedio de 47 por video-foro. Al respecto, un objetivo específico de los facilitadores fue lograr que todos los participantes se expresaran al menos una vez durante cada sesión, evitando así la monopolización de la palabra por unos pocos. Mediante un procedimiento de asociación analógica simple se plasmaron conjuntos o racimos de expresiones referidas a un mismo tema, por ejemplo, las relaciones laborales o las jefaturas, consolidándose ocho temas o categorías matrices que se ordenaron, de mayor a menor, según la frecuencia de expresiones asociadas a las categorías previamente construidas. Así, se conformó lo que se denominó "el discurso del personal".

Los temas matrices fueron:
1. La película y video-foro
2. Las relaciones laborales
3. El trabajo
4. Las jefaturas
5. El proceso productivo
6. La empresa
7. La capacitación
8. El sindicato

A modo de ejemplo, quisiera compartir con ustedes algunos de los comentarios recibidos:

"El efecto espejo de la película y el video-foro funcionó como un ritual que liberó tensiones y reforzó el sentido de identidad y realidad de los participantes. ¡Existimos, no somos una ficción!"

"Astutamente, el personal aprovechó el espacio de diálogo para criticar situaciones, valorizar comportamientos, denunciar debilidades y proponer sugerencias para sacar adelante su fuente de trabajo en plena crisis asiática."

"Llama la atención la baja valoración del sindicato, tal vez por el deterioro experimentado por las organizaciones sindicales de la época, o por efecto de la altísima cesantía del mundo textil generada por la crisis asiática o bien por la desafección de los trabajadores de sus organizaciones sindicales en tiempos de un individualismo exacerbado."

"El agudo tema de las bajas remuneraciones no aparece en los temas matrices. Este conflicto se canalizó completamente a través de la negociación colectiva del nuevo contrato de trabajo en plena discusión durante la realización de nuestro programa."

"A sugerencia del gerente general de la Empresa el Comité Paritario de Capacitación confeccionó un catastro con las principales inquietudes y sugerencias del personal expresadas en los video foros para su consideración e implementación por la Administración Superior de Artela."

"El gerente general retroalimentó a los trabajadores en forma personalizada con la entrega de un resumen ejecutivo del 'discurso de personal', para discutirlo y socializarlo con sus jefaturas."

"Se organizó un ciclo de jornadas de aprendizaje activo-participativas para jefes y supervisores, destinada a mejorar las relaciones interpersonales de trabajo, la productividad y calidad de los productos para superar la crisis de los textiles."

"Se creó un área de Recursos Humanos a cargo de un respetado profesional de Artela con buena llegada al personal, reconocidos conocimientos técnicos y habilidades vocacionales para desempeñar ese crucial cargo en un delicado momento de la empresa."

CONCLUSIONES FINALES

El documental indagatorio, la escritura digital de multimedia, la dramaturgia creativa y la diseminación audiovisual retroalimentada que se comentan en este texto son las principales facetas del Centro EAC.

Surgieron, paso a paso, mediante la aplicación sistemática y creativa de una metodología de trabajo que amalgamó la indagación audiovisual expresiva con la diseminación audiovisual retroalimentada. Esto generó innovadores escenarios y rituales de aprendizaje, en el aula y en otros espacios culturales, destinados a indagar y descubrir realidad e identidad en terrenos educativos contradictorios, controvertidos y globalizados semejantes a los que se viven en el Chile actual.

Creemos que es importante abrir puertas para iniciar conversaciones multidisciplinarias y sin fronteras destinadas a escudriñar éstos y otros campos de aprendizaje del presente y de un futuro que ya se hizo presente. Esperamos que estas puertas giratorias se mantengan abiertas.

17. JUICIOS Y PREJUICIOS SOBRE EL SOPORTE AUDIOVISUAL

La mirada de los actores educativos en Chile

Dino Pancani

> *Lo que a mí me molesta un poco de estos videos es el prototipo de profesor que instalan. Me molesta bastante porque nos proponen un video en donde nosotros mismos estamos siendo reflejados como que no nos podemos organizar en equipo, como que somos más o menos "penca", que hablamos mal, y que echamos la "choriá" sin tener fundamentos. En el país, generalmente, si tú evalúas el cine o la TELEVISIÓN, a los profesores se nos pone como aburridos, como lateros, como viejos de lentes, como que nada nos importa y en estos videos nos siguen reflejando igual y esa cuestión nos choca porque en el fondo no somos así.*
>
> PROFESORA,
> LICEO POLITÉCNICO DE CASTRO

El inicio del artículo refleja la opinión de una maestra del sur de Chile que puso de manifiesto muchas de las tensiones que vivimos quienes trabajamos con materiales audiovisuales en los espacios educativos. Esta maestra, con un histrionismo que primero silenció a la sala y luego dio paso a una risotada de aprobación de sus colegas, dio cuenta de una reflexión que nos mantuvo en constante fricción con los maestros que presenciaron los documentales: en cuanto iniciábamos nuestro trabajo, nos asemejaban a la televisión, lo cual nos convertía en sujetos a cuestionar, a desconfiar, pues éramos supuestos representantes de quienes, según ellos, forjan una negativa imagen de la labor docente.

Antes de iniciar mi relato sobre la mirada de los actores educativos en Chile en torno al soporte audiovisual reproducido y masificado por la televisión, creo necesario explicar brevemente el proyecto que nos llevó a recorrer nueve regiones, de las trece que componen Chile.

Realizamos cine-foros utilizando cinco documentales[1] creados para reflexionar sobre el tema educativo. Lo hicimos con más de nueve mil actores personas, cuyos espacios sociales se vinculan a la escuela; autoridades, directores, profesores apoderados y alumnos, y también logramos hacerlo con una parte interesante de productores y comunicadores sociales. El tema siempre fue el mismo: cómo se vive la iniquidad educativa en Chile y cuánto de esa problemática es responsabilidad de los diferentes actores de la sociedad, en especial la comunidad educativa.[2]

Nuestra invitación hacia los actores del sistema educativo consistía en presenciar en conjunto un documental, comentarlo y analizarlo, asumiendo que ellos tienen incorporados y son capaces de reaccionar ante los procesos comunicativos propios del lenguaje televisivo. Luego, intentamos vincular el contenido de la obra audiovisual a los contenidos curriculares transversales que se imparten en la escuela y que tienen relación con formar un estudiante crítico, solidario, tolerante, todos valores por plasmar en la discusión sobre la equidad educativa.

1. Los documentales surgidos a través de un concurso fueron: "Desde la nada", que narra la intervención pedagógica y afectiva de dos profesoras en un colegio; "Volver", que presenta las dificultades de un joven que, tras estudiar seis años en la ciudad, vuelve a su pueblo y se enfrenta a las escasas posibilidades laborales que se le ofrece; "La Península de los volcanes", que establece un paralelo entre los sueños y los desafíos de cuatro niñas de dieciséis años que viven realidades culturales, sociales y económicas completamente diferentes; dos de ellas estudian en un colegio representativo de los sectores más acomodados y las otras dos, en una escuela de escasos recursos; "Mar interior", que relata la vida de un puñado de estudiantes de un colegio de la isla grande de Chiloé, al sur de Chile, quienes deben dejar a sus familias, para estudiar la educación básica y media, y "Pachaiki", que muestra las realidades y las semejanzas de dos estudiantes que se conocen a través de internet, se hacen amigos y el estudiante de un pueblo nortino invita al muchacho de Santiago para que conozca su casa.

2. El proyecto denominado "Diálogos Públicos: equidad y educación", se desarrolló durante los años 2004 y 2005, y fue financiado por la Fundación Ford y organizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Una de las características de nuestros documentales es que se presentan historias abiertas, en donde la escuela y la educación son componentes inequívocos de la narración; sin embargo, tienen la cualidad de entenderse también como historias en donde los personajes presentan una cotidianidad vinculada a sus expectativas de vida, lo cual excede la educación como vehículo para alcanzar los sueños que han construido. La utilización de los documentales como disparadores reflexivos nos obligó, a veces, a conducir explícitamente las actividades, relacionando la opinión de los actores participantes con la temática educativa.

La experiencia provocó en los asistentes una reacción disímil, acto condicionado por elementos externos a los de la obra, que provocaron en los actores la sensación de sentirse cuestionados con el (supuesto) mensaje del documental. Lo cual generó, la mayoría de las veces, reflexiones condicionadas por las emociones que les provocaban el documental presentado y no por su mensaje.

Esa reacción disímil fue evidenciada en sus intervenciones, las cuales en los apoderados (tutores) y alumnos presentaban una sintonía con las historias de los documentales. Las autoridades las ignoraban o se quedaban en la anécdota y los profesores reaccionaban de acuerdo con sus intereses gremiales. Todos manifestaron dificultades para expresar con soltura el mensaje de la obra, mensaje que, la mayoría de las veces, tuvimos que explicitarlo; ¡la iniquidad educativa es un tema que compete a la sociedad en su conjunto! Cabe clarificar que no pretendíamos que hubiese un solo mensaje, pero sí pretendíamos que buscaran el mensaje sobre las desigualdades educativas que padecen la mayoría de los estudiantes chilenos, y para ello es que los documentales se dieron en ese marco. La convocatoria se realizaba con ese llamado de atención y en la obra audiovisual era explícito.

Otros actores, la mayoría con una alta preparación académica, como los investigadores educativos y las autoridades ministeriales o de gobiernos comunales, no dialogaron con los documentales, no utilizaron el soporte audiovisual como la representación de una realidad que les permitiría potenciar sus argumentos, y reflexionaron sin hacer referencia al documental. El documental fue tomado como una anécdota que podía desvirtuar el mensaje que querían entregar a la audiencia; por ello,

prefirieron ignorarlo o no tuvieron las herramientas formativas para realizar ese cruce.

La opinión vertida por la profesora, citada al principio de este artículo, se funda, objetivamente, a partir de una carga social negativa de la labor docente que presentan los medios de comunicación, y subjetivamente, desde la victimización que los propios profesores hacen de sus condiciones laborales. Diagnóstico sobre los medios de comunicación que creo oportuno ampliar a las escuelas públicas en su conjunto; pues las estaciones televisivas les dan un trato bajo los mismos conceptos con que se rotula la drogadicción, la delincuencia, la violencia. Las escuelas pobres son presentadas como depositarias de manifestaciones sociales que aparecen como anormales, injustificadas, peligrosas. No existe de parte de los medios de comunicación amplitud temática en las noticias referidas al quehacer de esos establecimientos educacionales públicos. Ante aquello, era difícil, sino imposible, construir confianzas entre los actores y nosotros, que llevábamos una máquina proyectora y una cámara de video en el hombro, dispuesta a grabarlos para presentar la diversidad que ofrece ese espacio público. Portar una cámara nos transformaba en "los de la tele",[3] y aquello, inmediatamente, ante sus ojos, los hacía "existir", los volvía interesantes, y también acrecentaba las distancias con nosotros.

El nexo del soporte audiovisual con el medio televisivo lo he debido hacer casi por obligación; pues los documentales fueron trasmitidos por televisión, lo cual provocó un mayor interés de parte de los actores del sistema educativo. Ese interés nos vinculaba con naturalidad al mundo audiovisual, espacio que inmediatamente se vincula y está vinculado a la televisión. Caso aparte es que los más jóvenes valoraban el hecho de que hayamos emitido los documentales por televisión, para ellos había un control de calidad que habíamos sorteado con éxito, tenían positivas expectativas por conocer lo que había emitido la televisión abierta, canal de entretenimiento e información imprescindible en su desarrollo.

3. Parte del proyecto "Diálogos Públicos, Equidad y Educación" fue la creación del documental "Todos íbamos a ser alguien", dirigido por Dino Pancani y Gianco Raglianti.

Nuestro trabajo nos confirmó que la televisión tiene una presencia activa en la gente, que influye y condiciona la percepción de la realidad y la relación que las personas tienen con ella. Por ello, comprendimos que nuestro compromiso de trabajar por el éxito de la reforma educacional que se desarrolla en Chile y apoyar la resolución de los problemas de iniquidad que afecta a nuestro sistema educativo estaba condicionado por promover no sólo cambios al interior de la comunidad escolar, sino también por lograr que éstos, que en su esencia son culturales, sean asumidos por todos los actores sociales, y la televisión se nos presentó con fuerza como un espacio fundamental en la concreción de este esfuerzo. Esta reflexión nos permitió asumir el vínculo con la televisión que hacían de nuestro trabajo los participantes, nos impulsó a no defender su parrilla programática y mucho menos el carácter clasista de abordar la problemática de los pobres, lo cual les genera molestia y menosprecio, sino a promover y estimular la mirada crítica que los sectores marginales deben construir ante un medio de comunicación que, aunque no los representa como ellos quieren ser presentados, es un modelo cultural presente en su formación. Desafío que debimos consignar y asumir relativamente, ya que en términos generales, los actores no decodifican, no analizan, no reflexionan en profundidad los mensajes de las obras audiovisuales, sino que se quedan con las imágenes y frases más impactantes, lo que generalmente tergiversa el espíritu de la obra.

Todo lo anterior nos presentó un problema: la mentada comunicación entre la obra y los espectadores no se producía. Para buscar soluciones en conjunto, la dificultad la socializamos con ellos: partimos asumiendo que la mayoría se sentían representados con las condiciones de vida de los personajes, y queríamos lograr que, desde ahí, se refirieran a su realidad.

Sin haber podido desprendernos de la televisión, además de hablar de equidad educativa, nos dimos tiempo para recibir las grandes críticas de los actores del sistema educativo a la televisión, las cuales podrían resumirse en: una crítica a los contenidos audiovisuales divulgados por la televisión por encontrarlos violentos, por transmitir valores inadecuados (promiscuidad, infidelidad, falta de respeto a los mayores, etc.) y porque tienen escasos programas de corte educativo, los cuales según los ejecutivos no son rentables.

De parte de los apoderados o padres, recibimos la queja de que la televisión afecta la vida de sus hijos, dado que perciben que en el tiempo libre que tienen sólo consumen televisión. Dejan de lado sus estudios y deberes escolares; les quita o les anula el tiempo para dedicárselo a la lectura o la actividad física, y les genera pasividad y sedentarismo. Cuando quisimos hablarles de los videos que poseen las escuelas para trabajar contenidos curriculares con los alumnos, hubo consenso en que, principalmente, la escuela hace uso de los videos para que, cuando un profesor se ausenta y los estudiantes tienen horas libres, éstos se entretengan disciplinadamente. Utilización que se presenta como un contrasentido ya que la reforma educativa plantea formar sujetos críticos a su contexto, y como parte de ese contexto están los medios de comunicación. Es ése uno de los fundamentos de por qué se integró el estudio de los medios de comunicación a los contenidos curriculares. Sin embargo, la mayoría de las veces se les presentan a los estudiantes sin entregar herramientas para ser críticos.

Con la reseña anterior, no debemos sorprendernos si los desequilibrios sociales entre los que disponen de información útil para la acción y a los que no se les entregan las herramientas para procesar adecuadamente esa información, no se aminoran. Lamentablemente, a partir de nuestro trabajo, no vemos que se llegue a buen puerto en la formación de sujetos críticos que conversen con los medios de comunicación, que comprendan los efectos comunicativos de los medios modernos, que evalúen los mensajes entregados por los medios de comunicación audiovisuales, que decodifiquen y analicen comprensiva y críticamente los mensajes, que sean creativos y críticos en la interacción con los medios, que recreen los mensajes. Tampoco creemos que la escuela les permita a los alumnos que, desde su propia experiencia, resignifiquen los proyectos culturales que los medios difunden, que centran su atención en el argumento, en los procedimientos de disuasión y persuasión.

Los comunicadores que intervinieron en nuestras actividades recalcaron esa falencia, constataron que no existe un trabajo comunicativo certero desde la escuela ni desde las diferentes instituciones que componen el sistema educativo hacia los medios de comunicación. Que, desde la escuela, la educación no se explica

como un proyecto compartido, los niños están solos y la escuela no innova. Constatación que si viene de quienes hacen televisión, se presenta como una verdad, relativamente inobjetable, pero que también esconde la incapacidad de quienes elaboran las parrillas programáticas de los canales de televisión para realizar una televisión de calidad que sea capaz de consensuar sus contenidos con los contenidos curriculares impartidos en la escuela.

UN LENGUAJE DIVORCIADO

Un estudio del Consejo Nacional de Televisión (CNTV), del año 2003, muestra que el 73% de los hogares en Chile tienen dos o más televisores funcionando y el 51% tiene videograbador. Esta cifra legitima la idea de que el soporte audiovisual es una herramienta educativa que puede ser utilizada tanto en la escuela como en el hogar. Condición que no ha sido tomada en cuenta ni en la formación inicial de los maestros ni en el perfeccionamiento estatal ofrecido. Según un estudio de la Universidad Diego Portales y del CNTV, de los 1.224 cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación, el 10,8% contempla Medios de Comunicación, y de éstos, el 97% buscan capacitar al docente en el uso del computador y el 3% busca capacitarlo en las áreas de video, cine y música. Estas cifras ponen de manifiesto la escasa utilización de los recursos tecnológicos que hacen los docentes en la escuela y la falta de preparación de nuestros maestros, eximiéndolos, en parte, de responsabilidad, pues su formación no contempla los medios audiovisuales.

A partir de lo anterior, cobra sentido que, en la práctica, el sistema educacional haya desechado el trabajo con la televisión, pues no tienen profesionales preparados para trabajar con aquellos medios, y ante el desconocimiento, los asumen como una competencia negativa que los pone en tensión, los cuestiona, que perciben que produce que los estudiantes se deseduquen. Entonces, los profesores, agobiados por la influencia que el soporte ejerce sobre los estudiantes, tienden a no dimensionar en su justa medida a los agentes educativos informales que poseen los estudiantes. Ignoran a los medios de comunicación en el currículo y/o los culpan de los padeceres educativos.

La falta de preparación de los maestros y la falta de valoración de las autoridades de la televisión, ha mantenido al sistema educativo como un sector conservador en lo que se refiere al uso de la tecnología; a comienzos del siglo XXI se sigue trabajando con la voz del profesor y un grupo de estudiantes ordenados en torno a un canal unidireccional de comunicación, sin compartir las múltiples posibilidades de interpretación que tienen los mensajes, interpretación que presenta el desafío de incorporar el contexto social, cultural y familiar de los estudiantes.

El sistema educativo sigue valorando la educación tradicional, la cultura clásica, y rechaza la cultura que entrega la televisión, posición que no se condice con el fundamento de la reforma educativa. A ello debemos sumar que desde el Ministerio de Educación no se invierte en fomentar una actitud crítica hacia los mensajes de los medios, no buscan neutralizarla, no educan al televidente.

A toda la institucionalidad educativa se contrapone el accionar y los aprendizajes de los estudiantes que sentencian que la escuela dejó de ser la principal institución controladora de los ambientes del saber, que hoy debe compartir mayores espacios con los medios de comunicación, y en particular con los audiovisuales. El ocio que los estudiantes viven en su período extra estudiantil está marcado por la información y la entretención, ambos elementos que la escuela no reconoce como valiosos.

Ante aquella realidad, la escuela "padece" los medios de comunicación, no los decodifica, no los redirecciona, no los reflexiona. No dimensiona que la televisión tiene un gran peso y prestigio en los hogares populares; que aunque en sus imágenes ellos jamás se verán representados, salvo para resaltar sus rasgos negativos o exóticos, ha sido un medio indispensable para su formación. La televisión es un espacio de producción de sentidos donde lo relacional y lo subjetivo constituyen las claves para entender los procesos de reconocimiento, diálogo y consenso entre los diferentes actores sociales.

La relación hostil de los medios de comunicación y en particular el soporte audiovisual con la escuela, será corregido en la medida que se modifiquen los contenidos que transmiten los medios de comunicación y paralelamente se asuma desde la escuela una cruzada amplia y profunda de alfabetización audiovisual en

toda la comunidad escolar y en las escuelas de pedagogía. Intento vincular la labor comunitaria realizada con nuestros documentales con el rol que tiene la televisión, pues la valoración del soporte se verá fortalecida si logramos que la televisión deje de ser percibida por los educadores como un enemigo de la educación, y pase a ser entendida como una aliada, un soporte cómplice del quehacer educativo. Una alternativa al método de enseñanza tradicional, refrescando las materias, volviéndolas más próximas.

La idea es producir una convergencia entre la educación formal y los nuevos medios de información y comunicación; es crear una conversación entre varios sujetos que hablan entre sí en diversas direcciones, con contenidos y medios diferenciados. Es buscar educar críticamente respecto a los medios de comunicación para establecer la necesaria reflexión. Utilizar pedagógicamente la prensa en el aula y en la formación familiar, lo cual generará un proceso de cambio en el proceso del aprendizaje, permitirá transversalizar los mensajes de la televisión. Y desarrollar las habilidades comunicativas comprensivas de los estudiantes, lo que les permitirá insertarse en la sociedad de la información, a partir de su propia individualización y diseño sociocultural.

A modo de propuesta, algunas de las barreras que hay que sortear para usar el soporte audiovisual en el aula son: capacitar a los profesores, entregar elementos que permitan la elección adecuada a las demandas curriculares, los cuales se vinculen con otros materiales de aprendizaje, y utilizar y/o crear programas que se ajusten a los módulos escolares.

La divulgación de programas audiovisuales con un alto valor educativo entregará elementos de juicio a las personas, lo cual les permitirá comparar, contrastar, reflexionar y elegir. Todos conceptos que nos llevarán a la formación de verdaderos estudiantes críticos, sujetos activos de sus conquistas sociales, en donde prevalezca colaborar y proponer un desarrollo social equitativo.

18. EDUCAR LA MIRADA

Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente

Inés Dussel

En esta presentación, quisiera proponerles una reflexión sobre un proyecto de pedagogía audiovisual que desarrollamos en FLACSO/Argentina para los docentes y alumnos de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto "Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas" tuvo como ejes de acción la producción de materiales audiovisuales y la gestación de espacios de formación sobre la discriminación. Un equipo interdisciplinario de la FLACSO elaboró una serie de ocho videos y guías de trabajo que abordan en distintos niveles los problemas de la identidad y la diferencia culturales. La serie combinó la preocupación por desarrollar herramientas intelectuales, disposiciones estéticas y sensibilidades ético-políticas con la búsqueda de un lenguaje audiovisual novedoso.

Fue acompañada por diversas estrategias de difusión y formación, incluyendo el desarrollo de una página en Internet, la organización de talleres con docentes de escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente (más de 2.000 docentes hasta el momento), el trabajo con ONG que vinculan el arte y la acción comunitaria en sectores marginados, y el contacto con otras experiencias nacionales e internacionales que promueven medios similares. Desde el año 2005, desarrollamos un curso virtual de posgrado para docentes ("Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la escuela"), y un proyecto piloto en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires donde buscamos contribuir a replantear las culturas de gestión y el currículum de las instituciones educativas. En el desarrollo de esas estrategias, el proyecto buscó aportar a

la construcción de alianzas entre la escuela pública, las ONG, las instituciones académicas y los medios de comunicación en la formación de una ciudadanía más democrática y pluralista.[1]

La propuesta de hacer materiales audiovisuales para trabajar la diversidad y la discriminación en la escuela se basó en tres supuestos teórico-pedagógicos:

- En primer lugar, que en nuestras sociedades crecientemente fragmentadas es necesario intervenir sobre la formación ética y ciudadana para contribuir a generar identidades sociales y prácticas políticas y culturales inclusivas, democráticas y no discriminatorias (Quijada y Bernand y otros, 2000; O'Donnell, 2002, entre muchos otros).
- En segundo lugar, que esa formación no tiene solamente componentes intelectuales-racionales sino que también se apoya en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en cuya configuración desempeñan un papel relevante los relatos y las imágenes que proveen los medios de comunicación de masas (Buckingham, 2000, 2002).
- En tercer lugar, que por eso mismo la promoción de otra alfabetización mediática o audiovisual constituye un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía más igualitaria y con mayores niveles de acceso y participación en la cultura y la esfera pública (Orozco Gómez, 2001).

En el contexto de una Argentina en crisis, con profundos niveles de desigualdad y con una crisis política sin precedentes, buscamos desarrollar una estrategia para reconstruir horizontes de igualdad en el sistema educativo, interviniendo sobre la formación política y ética de niños y adolescentes a la par que de los docentes. Cabe destacar que esta formación política y ética no es concebida aisladamente; como señala Catherine Simon (2001), una buena indagación moral no está separada de la formación intelectual. El lenguaje audiovisual elegido para consolidar esta formación es igualmente importante para quienes diseñamos el proyecto.

1. El proyecto contó con el apoyo de la Fundación Ford. Puede encontrarse más información en: http://www.flacso.org.ar/educacion/iguales.

La serie se propuso contribuir a la alfabetización mediática de docentes y alumnos, enriqueciendo su capacidad de leer de otros modos las imágenes, buscar otras relaciones con la palabra, y trabajar sobre sus disposiciones y sensibilidades hacia las estéticas y los contenidos del lenguaje audiovisual masivo.[2]

En las páginas que siguen, quisiera analizar algunos de los supuestos con los que se pensó la relación entre imágenes y palabras en el sistema educativo, y desplegar los supuestos políticos y pedagógicos de las acciones del proyecto, para sumar más elementos al debate de cómo se educa la mirada, con qué derecho, y con qué ética. En el debate educativo actual, la propuesta de introducir nuevos lenguajes y tecnologías viene de la mano de visiones de mercado, actualización modernizante, o democratización del acceso. Se escuchan pocas voces que reclamen pensar las formas de transmisión y de producción de los saberes de otras maneras, que permitan dar más herramientas para un trabajo intelectual más rico a los docentes y a los alumnos, que pluralicen los contenidos, y que pongan a la escuela en un diálogo más fructífero con la sociedad contemporánea.

1. SOBRE IMÁGENES Y PALABRAS, UNA VEZ MÁS

Convendría, en primer lugar, comenzar por poner en duda algo que parece muy evidente. ¿Qué significa ver? ¿Qué es una imagen? Sin ánimo de responder exhaustivamente a esta vieja pregunta filosófica, quisiéramos apelar a una poesía corta de Manoel de Barros sobre las imágenes y las palabras:

2. La importancia de esta alfabetización mediática no debe ser subestimada. Diferentes estudios muestran que los niños –considerando que en algunos países, la categoría de niño corresponde a los menores de 12 años, en otros, como la Argentina, corresponde a la de menores de 13 y en otros, por ejemplo Inglaterra o Alemania corresponde a menores de 18 años– pasan entre 4 y 6 horas por día frente a la TV (COMFER, 2000). Los menores a quienes nuestro ciclo documental está orientado habrán recibido, cuando terminen la escuela primaria, unas 11.000 horas de formación escolar, mientras que han pasado en promedio 15.000 horas frente a la pantalla televisiva (véase Debón, 2001).

> El río que hacía una vuelta detrás de nuestra casa era la imagen de un vidrio blando que hacía una vuelta detrás de casa.
> Después pasó un hombre y dijo: esa vuelta que hace el río por atrás de tu casa se llama ensenada.
> No era ya la imagen de una culebra de vidrio que hacía una vuelta detrás de casa.
> Era una ensenada.
> Me parece que el nombre empobreció la imagen.
>
> (MANOEL DE BARROS, 2002, pág. 41)

Barros le da una vuelta poética a la vieja idea de que una imagen vale más que mil palabras. Dice que la palabra empobreció a la imagen. No dice cualquier imagen, no dice cualquier palabra. Dice que el lenguaje apresa algo que es inapresable. Pero también parece decir, con ese "me parece", que hay que seguir peleando por otras palabras que enriquezcan la imagen y no la empobrezcan. De hecho, lo dice con palabras. No se trata de oponer imágenes y palabras, sino de buscar, aunque sea a tientas, modos de actualizar un vínculo siempre elusivo (Didi-Huberman, 2003).

Una de las cuestiones importantes que se debe señalar es que las imágenes, como dice la historiadora de arte Laura Malosetti, "no lo son sólo las que percibimos con los ojos: hay imágenes mentales, sin cuerpo ni presencia física. Y las hay también literarias, aquellas que crea nuestra mente a partir de la palabra escrita, que no por ello son evanescentes o menos incisivas. Todo lo contrario: las imágenes que crea la mente parecen ser las más persistentes y poderosas. La imaginación es una de las armas más potentes que tenemos los seres humanos para dar forma e imprimir cambios a nuestras vidas e incluso para luchar y sobreponerse a las peores condiciones de existencia" (Malosetti, 2005, pág.1).

En ese sentido, es importante destacar que "la imagen" no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podamos considerar "visuales", siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión.

Creemos que la cultura de la imagen, porque provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, aporta significativamente a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza. Podemos mencionar tres breves ejemplos. Hoy el sufrimiento humano se nos aparece con una cara o un rostro que vimos en alguna fotografía o documental; al mismo tiempo, estamos tan acostumbrados a ver imágenes de hambre, guerra o penurias que ya difícilmente nos conmuevan (Sontag, 2003). Esto genera condiciones muy complejas para la formación política y ética de los ciudadanos. Otro ejemplo puede verse en los *reality shows*, que se hicieron tan populares en los últimos años: ellos proveen modelos identificatorios, épicas y escenarios nuevos para la imaginación del éxito social, para la narración de la propia vida y para las reglas de la vida común. Triunfar, a veces a cualquier costo, sobre la base de capacidades o argucias, instala un relato de superación personal y social novedoso, que combina el melodrama, la épica de salvación y hasta la intervención casi mágica de maneras inusitadas (Brenton y Cohen, 2003).

El tercer ejemplo proviene de una investigación muy interesante desarrollada por la socióloga francesa Dominique Pasquier, que releva la recepción de una serie televisiva destinada a adolescentes, Helène et les garçons, que cuenta "edulcoradamente" las relaciones de una joven con sus amigos (seguramente los lectores encontrarán referencias similares en su país). Pasquier toma tres fuentes para su investigación: observaciones de cómo miran la serie las chicas, encuestas que ella administró, y las cartas de las seguidoras a los protagonistas de la serie, que llegaron a alcanzar las 1.000 diarias. En esas cartas, Pasquier identifica un lugar de enunciación, un "yo", formateado por las revistas femeninas adolescentes: son narraciones personales donde lo importante son los hobbies, el signo astrológico, la ropa que usan, las cosas que "deben" gustarle a una chica "cool" y las que no, los modelos masculinos valorados, entre otros aspectos, y donde el lenguaje y las categorías con que se habla del "yo" son estandarizados y homogéneos, provistos por estos medios de comunicación (Pasquier, 1999). Sin duda, haría falta otro tipo de abordajes para indagar en sus efectos en la subjetividad de las adolescentes; pero sobran evidencias, como las que muestra Carlos Monsiváis en este mismo volumen, que los géneros masivos

proveen más que una "cáscara" a las formas de construcción de la identidad y a la producción de horizontes de acción para los sujetos.

Esta proliferación de imágenes reabre viejos problemas éticos y políticos: ¿hay que tolerar todo? ¿Cómo establecemos una noción común sobre lo bueno y lo justo? Y también, ¿alcanza con ver para saber? ¿No hay que pensar en otras relaciones entre el ver y el saber?

Esto es particularmente importante para el sistema educativo, que tendió a pensar que ver es igual a saber, y que por eso asumió una actitud de sospecha de la cultura visual, sobre todo de la cultura visual de masas, a la que consideró desde temprano una fuente de degeneración moral e intelectual de la población –y esto vale también para aquellos educadores enrolados en la educación popular– (Goodwyn, 2004).[3] Un educador argentino de principios del siglo XX, Victor Mercante, constatando que la mayoría de los espectadores de cine eran jóvenes de entre 12 y 25 años de edad, se preguntaba horrorizado en 1925: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de Los piratas del mar o Lidia Gilmore de la Paramount?" (Mercante, 1925, pág. 123). La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "sólo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que sólo se exhibieran películas "moralmente edificantes".

La pregunta que se formuló Mercante es una inquietud muy lúcida sobre las nuevas condiciones en que se ejerce la acción escolar desde el siglo XX, y efectivamente plantea los desafíos que tenemos los educadores hoy para que los niños y adolescentes se sientan convocados por la tarea intelectual que les propone la escuela (el tan mentado "desinterés" es un síntoma de esto). Mer-

3. Esto, por otro lado, se vincula a una relación de "extrañeza" y ajenidad de los educadores con respecto a las tecnologías del siglo XX. Véase Cuban, 1986.

cante observó que el cine movilizaba algo de otro orden: pasiones, emociones, goces, que la escuela parecía no movilizar de la misma manera. En vez de plantearse integrar este desafío a la propuesta escolar, la respuesta de Mercante fue expulsar el cine y los medios de la escuela, una actitud cerrada, autoritaria y de corto plazo, porque a la larga fue como querer tapar el sol con la mano. Los medios audiovisuales de comunicación de masas no sólo no retrocedieron sino que avanzaron muchísimo más allá de lo que asustaba a Mercante. Sin embargo, en América latina, y en otros lugares del planeta, hasta hace poco el sistema educativo siguió haciendo de cuenta como si el siglo XX no hubiera existido.

Además de repensar la relación entre la escuela y la cultura audiovisual, es importante cuestionar las identidades que presuponía Mercante, y su generación, sobre los niños y adolescentes a los que se dirigía la educación: en el mejor de los casos, tablas rasas sobre los que se imprimiría la buena educación, la civilización, y en el peor, sujetos potencialmente peligrosos a los que había que controlar bien de cerca para que no degeneraran en desviaciones (*cf.* Puiggrós, 1990, entre muchos otros). También es importante cuestionar la identidad que se le confería a los docentes: casi policías, censores, vigilantes, celosos custodios de un orden de conocimiento y moral encerrado en sí mismo y juzgado superior a todo lo que sucedía fuera de la escuela.

Hoy ya nadie se atrevería a sostener la postura de Mercante (al menos, no públicamente). Circulan discursos pedagógicos que proponen atender a la diversidad de alumnos que reciben las escuelas, que dicen no censurar la cultura que cada uno trae y que promueven la tolerancia a las diferencias. También encontramos prácticas que utilizan los medios de comunicación de masas (diarios, películas, televisión) en las aulas, a los que consideran recursos interesantes para enseñar lectoescritura, ciencias naturales o ciencias sociales (Morduchowicz, 2001).

Sin embargo, el problema está lejos de estar resuelto. No sólo todavía abundan herederos de Mercante entre los pedagogos, sino también hay que preguntarse cuánto de lo nuevo realmente cuestiona las formas anteriores de pensar la relación con uno mismo y con los otros, y cuánto se toma en serio que vivimos en una cultura donde lo audiovisual desempeña un rol muy diferente al que

desempeñaba hace un siglo. En otras palabras, las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura.

En esta dirección, la preocupación por las imágenes de sí y de los otros, por la política y la pedagogía de la imagen, cobra nueva importancia. La forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, íconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos. Negarla, hacer de cuenta que no existe, no sirve, ni contribuye a que lo que transmitamos como educadores sea relevante y productivo para aquellos a quienes estamos educando.

2. FORMAR DOCENTES PARA EDUCAR LA MIRADA: LA EXPERIENCIA DE "IGUALES PERO DIFERENTES" EN LA ARGENTINA

Cuando nos propusimos realizar una serie de videos que van creciendo en complejidad y profundidad en su abordaje de la identidad, la diferencia y la discriminación, sabíamos que era una apuesta novedosa para las escuelas argentinas, que generalmente usan como recurso casi exclusivo el libro de texto y las fotocopias de otros materiales escritos (a pesar de que, según censos escolares, la mayoría de las escuelas urbanas, aun las urbano-marginales, cuentan con video-reproductoras en el establecimiento), y que, cuando usan videos, lo hacen en formas muy convencionales y poco innovadoras de la pedagogía tradicional. Cabe señalar que esos usos poco innovadores se vinculan al hecho de que los videos educativos han sido también un punto ciego de la teoría y la práctica pedagógica; su formato es por lo general previsible, simplista y con una postura paternalista, que subestima a la audiencia infantil y adolescente (Ellsworth, 1993). Sugieren una política de lectura unidireccional, unívoca, con poca densidad de tramas y de lenguajes.

La producción de documentales audiovisuales también buscaba proponer relaciones más abiertas y productivas entre educación y medios de comunicación de masas. Creemos que prevalece una visión lineal, unidireccional, adversativa y decontextualizada de los medios en el sistema educativo y en muchas críticas pedagógicas de los medios de comunicación de masas, pero sería conveniente moverse hacia una visión más compleja. El sentido que construyen los niños se da en la interacción entre una audiencia y un texto audiovisual (Tobin, 2000). Kinder (1999) señala que el desafío es tanto enseñar otra forma de ser espectadores (lo que se llama la alfabetización mediática) como producir textos audiovisuales que estimulen y desarrollen esa capacidad. No es sólo enseñar a "leer" lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros "textos", otras imágenes, otros objetos. Por eso nos pareció importante insistir en la necesidad de trabajar para una "alfabetización audiovisual": una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios. Coincidimos con Orozco Gómez cuando dice que esta alfabetización "debería aportar a los sujetos-audiencia criterios, no para apagar el televisor o 'sacarle la vuelta', sino para ser más selectivos en sus televidencias y para explorarlas y explorarse a través de ellas, y así 'darle la vuelta'. Debería proporcionar una alfabetización al lenguaje de la imagen, que les permita 'ver' sus manipulaciones y estereotipos, 'escuchar' sus silencios, 'notar' sus exclusiones, y en última instancia, 'tomar distancia' de la programación. Debería educar su percepción de las formas y formatos televisivos, de sus flujos y sus intentos de seducción." (Orozco Gómez, 2001, pág. 103). Así, la "educación de la mirada", como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos para cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades.

En el caso de nuestro proyecto, nos propusimos realizar medios audiovisuales que promovieran otras capacidades de lectura y de escritura o producción autónoma de los medios, tanto en los docentes como en los niños y adolescentes. Creemos que esta interacción de medios novedosos y audiencias más críticas puede producir mejores resultados en términos de las herramientas in-

telectuales y las posiciones políticas y éticas que sería deseable que estén presentes en la escuela.

Relataremos un ejemplo. En el tercer episodio de la serie, nos propusimos discutir la cuestión de la representación visual, de cómo pensamos y mostramos a "los otros", partiendo del supuesto de que en estas formas de representación se ponen en juego los prejuicios, los estereotipos, los estigmas, es decir, las formas de exclusión institucionalizadas. Elegimos contar un relato en dos niveles: por un lado, lo que aporta un historiador de la fotografía sobre cómo se fotografió a algunos grupos históricamente excluidos en la Argentina; por otro, se entrevistó a algunos miembros de grupos históricamente excluidos (selección que fue arbitraria, dado que habría muchos otros grupos de los que hablar), que contaron su experiencia actual de exclusión y discriminación. Nos interesó contraponer la reflexión sobre un género de representación visual (la fotografía) con la reflexión sobre la situación política y social de ciertos grupos en la actualidad, y mostrar algunos puntos de contacto entre estas formas de representación (el exotismo, la folklorización, la "naturalización", la invisibilidad) con sus condiciones actuales. En la guía para docentes que acompaña al video, dijimos:

> Nos interesa acercarnos a un lenguaje singular, el de la fotografía y más en general el de las imágenes, que son centrales en el mundo actual. Los chicos y adolescentes pasan muchas veces más tiempo viendo televisión que en la escuela. Todos sabemos el peso que tienen los medios de comunicación de masas y la cultura audiovisual en generar sentimientos, ideas y acciones, aunque muchas veces esos sentimientos, ideas y acciones no sean tamizados por la reflexión meditada. Sabemos que la cultura audiovisual actual, cada vez más acelerada y diversificada, busca impactar rápido y fuerte, y durar hasta el próximo impacto. Muchos analistas coinciden en que eso genera condiciones débiles para nuestras democracias y para la vida en común, que necesita de otros tiempos y argumentaciones para hacerle lugar a todos, sobre todo a quienes tienen menos fuerza para elaborar esos argumentos contundentes. En el caso de la discriminación, es necesario poder detenernos sobre esas imágenes y cuestionarnos sobre qué y cómo muestran a "los otros", y a "nosotros", qué ideas de la diferencia portan, a qué emociones apelan y qué acciones están induciendo. Creemos que es necesario educarnos, y educar a nuestros alumnos, en el análisis de estas imágenes, en la

identificación de los modos y formas de representación que articulan, y en cómo reproducen o desafían estereotipos y prejuicios.

Por otro lado, junto con la producción audiovisual, comenzamos a desarrollar experiencias de formación docente. Desde el comienzo, sabíamos que no alcanzaba con producir materiales documentales de otro tenor, con otro contenido y otras estéticas. El problema central es cómo se educa la mirada, cómo se producen otras políticas y otras pedagogías de la imagen, para poder intersectar, o poner a discusión, los usos actuales de la imagen y la formación política que promueven. Por eso, la formación docente nos pareció un paso necesario para promover otro uso de las imágenes.

Una de las primeras cuestiones que aprendimos trabajando en la formación docente es que no debe suponerse que las imágenes inmediatamente producen el efecto buscado. El libro de Susan Sontag, *Ante el dolor de los demás* (2003), sobre el cual volveremos más adelante, y los trabajos de muchos críticos culturales, señalan que entre ver y saber hay una distancia importante, una desproporción, que debe atenderse. El historiador y crítico Georges Didi-Huberman plantea que "para saber, hay que imaginarse" (Didi-Huberman, 2003, pág. 17), y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes. Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales-racionalistas.

En segundo lugar, como señalamos anteriormente, hay que recordar que "la imagen" no es un artefacto puramente visual o icónico, sino que es una práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones

que exceden en mucho a la imagen en cuestión. Explicitarlo y trabajarlo es un aspecto fundamental para "educar la mirada". Y no se trata sólo de la consabida "crítica ideológica" que sigue a las típicas preguntas de quién produjo esta imagen y para qué; importa, más bien, ayudar a pensar en la especificidad de ese lenguaje, en la historia y la sociología de esa técnica o de esa actividad, en la construcción de estereotipos visuales, en las emociones que se activan con la imagen, en los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver.

En tercer lugar, hay que reconocer, e incorporar a la propuesta escolar las consecuencias de este reconocimiento, que la cultura de la imagen aporta mucho a las identidades y los conocimientos de este tiempo, porque, como señalamos anteriormente, provee de géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza. Eso implica pensar de otros modos la experiencia escolar, incorporarle una dimensión y una complejidad que no siempre se reconoce.

Un elemento importante es pensar qué se hace con las emociones que despiertan las imágenes; como lo señala Sontag (2003), es allí donde se juega la posibilidad de la reflexión ética y política, y es allí donde el trabajo educativo debería ser más sostenido, más denso y más complejo. Parece que se hubiera olvidado de que la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal, en poder pensar reglas más complejas y más interesantes para los desafíos que nos presenta la vida en común.

La experiencia desarrollada en el proyecto es muy variada, y estamos aún sistematizando lo que fuimos viendo y aprendiendo, y los efectos que van produciendo. Creemos que el trabajo con imágenes que venimos desarrollando permite intervenir en varias dimensiones al mismo tiempo: las relaciones con la cultura contemporánea, la visión del conocimiento y del saber, las relaciones con los otros y la propia identidad, las perspectivas políticas y éticas más generales. Al mismo tiempo, también permite poner a discusión cómo se enseñan algunas herramientas intelectuales y

disposiciones éticas y sensibilidades, evidenciando la necesidad de que en la escuela se organice un tiempo de trabajo más detenido, más rico intelectualmente, más denso culturalmente. Eso implica, sin dudas, repensar la gramática escolar, sus formas más "duras" de organizar el tiempo y el espacio, de clasificar a los alumnos y los saberes (*cf.* Tyack y Cuban, 1995), para hacerle lugar a configuraciones más abiertas, más pluralistas, que permitan una relación más activa con el saber y vínculos más productivos y democráticos con la sociedad y las familias.

3. A MODO DE CIERRE: SOBRE LA JUSTICIA DE LA REPRESENTACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD DE LA MIRADA

A lo largo de este texto, hicimos referencia al trabajo con las imágenes en relación con la formación política y ética de docentes y alumnos. Para concluir, nos gustaría destacar que ese trabajo debería estar guiado, y atravesado, por una discusión permanente y continua sobre la justicia de la representación. ¿Qué es una "mirada justa"? ¿En qué medida las formas de representación hacen justicia a la experiencia de los otros? ¿En qué medida pueden contribuir a generar más justicia?

Es pertinente, ya que hablamos de imágenes, pensar en la imagen de justicia que tenemos habitualmente. Cuenta el historiador de la cultura Martín Jay, en un trabajo muy sugerente sobre las imágenes de la justicia, que ésta fue representada por los romanos como una dama que veía, con una balanza en una mano y una espada en la otra, planteando al mismo tiempo la posibilidad de equilibrar las partes, o de ser ecuánime, con la capacidad de acción, con la fuerza. En la Alta Edad Media, aparecieron algunas imágenes de mujeres con ojos tapados, pero estaban lejos de ser la imagen de la justicia; por el contrario, eran imágenes antisemitas, que representaban a los judíos como quienes tienen los ojos tapados a la revelación de la luz, de la verdad divina. La imagen contemporánea de la justicia, con la balanza y los ojos vendados, es heredera de la reforma protestante y de su combate contra "los sentidos": la ceguera surge así como la posibilidad de ser neutrales e imparciales, de no dejarse tentar por las debilidades de la carne, y de no perderse en el mundo. Pero parece que

eso se hubiera logrado a costa de invalidar una parte de la humanidad, de dejar de lado la sensibilidad, de no ver el rostro de los otros. Jay se pregunta si no sería deseable pensar en una justicia bi-fronte, con una parte vendada y otra abierta al mundo, con una afirmación de la igualdad ante la ley pero también una consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano (Jay, 1999). He aquí un ejemplo fascinante del poder "educador" de las imágenes, de su capacidad de plantear discusiones significativas para la vida en común. Las imágenes de la justicia constituyen un puntapié interesante para poner a debate la justicia de nuestros actos, y la justicia de la representación.

Pensar en la justicia de la representación implica tener siempre presente la ética y la política de la imagen, y también de la pedagogía. ¿Para qué trabajar con imágenes? Ésta es otra pregunta fundamental que buscamos dejar planteada. En el libro que ya citamos, Susan Sontag habla sobre las fotografías de guerra, y usa este ejemplo para plantear los dilemas sobre qué hacemos frente al dolor de los demás (Sontag, 2003). ¿Para qué hablar de discriminación? ¿Para qué mostrar el dolor de los demás? ¿Buscamos la compasión, la piedad, o algún otro tipo de acción? Más aún, en este mundo tan saturado de imágenes, cada una más impactante que otra, ¿cómo evitar que se banalice el dolor? ¿Cómo evitar el morbo que acompaña a estas visiones? ¿Cómo sentirnos tocados cuando vemos a alguien con hambre, a alguien herido, a alguien desamparado, si las imágenes rápidamente le dan paso a la siguiente noticia impactante y no podemos hacer nada? ¿Cómo volver a conmovernos?

La reflexión de Sontag es casi un tratado moral sobre nuestra relación con los otros, y sobre todo con los otros que sufren. Los discriminados, los excluidos, son personas que sufren. ¿Podemos ver ese dolor? Sontag dice que la saturación de imágenes impactantes sin un curso de acción nos produce una especie de anestesia, de apatía, pero que ese sentimiento no es nada "frío" sino que es muy "caliente", está lleno de frustración y de conmoción. Por eso ella insiste en trabajar en tres niveles: el del conocimiento (entender por qué sucedió lo que sucedió, ponerle nombre, identificar responsabilidades), el de la emoción (poder sentirnos conmovidos por la imagen, sentir que hay un plano humano que universaliza ese dolor y lo hace también propio, aunque sea de

otro y nunca lleguemos del todo a saber qué siente el otro), y el de la acción (la posibilidad de hacer algo para repararlo). Volver a conmovernos, y a reflexionar y actuar sobre esa base: hay aquí algunas pautas importantes para el trabajo pedagógico.

"Mirar el dolor de los demás", como dice Sontag, hacerle un lugar, no es fácil ni está exento de aristas conflictivas. Seguramente aparecerán posiciones polémicas, algunas provocadoras, otras apáticas. Pero creemos que es necesario acercarse también a la discriminación desde este plano, que nos involucra personal y colectivamente. Es más cómodo identificar las causas sociales y económicas de la pobreza o de los prejuicios, que pensar en qué estamos haciendo, cada uno desde su lugar, para modificar una situación que nos parece injusta. Cuando aparece el dolor, preferimos no mirarlo, decir que es un engaño, o bien tener una lectura compasiva o piadosa que muchas veces encubre el desprecio por el otro. Pensar al otro como víctima, sin darle ninguna posibilidad de que sea un igual a nosotros, con los mismos derechos y capacidades, también reinstituye la discriminación. Algunos prefieren culpabilizar, criminalizar, extirpar –si es posible totalmente– al otro que evidencia ese dolor.

Creemos que es en este plano donde hay que intervenir, introduciendo preguntas éticas y políticas sobre la discriminación, enmarcándola en cuestiones de justicia, de derechos, de igualdad y de libertad de las personas. Las imágenes tienen una enorme potencialidad en esta vía si sabemos trabajarlas desde el conocimiento, la emoción y la acción, para renovar el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original que cada uno quiera hacerle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, Manoel de: "Didáctica de la invención", en *Todo lo que no invento es falso. Antología*, Málaga, Maremoto, 2002, traducido del portugués por Jorge Larrosa.

Bauman, Z.: *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Brenton, S. y Cohen, R.: *Shooting People. Adventures in Reality TV*, Londres, Verso, 2003.

Buckingham, D.: *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*, Londres y Nueva York, Routledge, 2000.

Buckingham, D.: *Crecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid, Morata, 2002.

Comfer: "Informe sobre niños y audiencias televisivas", en http://www.comfer.gov.ar/pdf/pubvenezuela/regymedidas.pdf" \t "_blank", 2000.

Cuban, L.: *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*, Nueva York, Teachers´ College Press, 1986.

Debón, J.: "Bulimia televisiva", en revista *La Educación en Nuestras Manos*, N° 62, febrero-marzo de 2001.

Didi-Huberman, G.: *Imágenes, pese a todo. Memoria visual del Holocausto*, Barcelona, Paidós, 2003.

Ellsworth, E.: "I Pledge Allegiance: The Politics of Reading and using Educational Films", en C. McCarthy y W. Crichlow (comps.), *Race, Identity and Representation in Education*, Nueva York y Londres, Routledge, 1993, págs. 201-219.

Ewald, W.: *I Wanna Take Me a Picture. Teaching Photography and Writing to Children*, Boston, Beacon Press, 2001.

Goodwyn, A.: *English Teaching and the Moving Image*, Londres, Routledge, 2004.

Jay, M.: "Must Justice Be Blind? The Challenge of Images to the Law", en C. Douzinas y N. Lynda (comps.), *Law and the Image. The Authority of Art and the Aesthetics of Law*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 1999.

Kinder, M.: "Ranging with Power on the Fox Kids Network: Or, Where on Earth is Children´s Educational Television?", en M. Kinder (comp.), *Kids' Media Culture*, Durham y Londres, Duke University Press, 1999, págs. 177-203.

Malosetti, L.: "¿Una imagen vale más que mil palabras? Una introducción a la lectura de las imágenes", posgrado virtual, *Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*, Buenos Aires, FLACSO/Argentina, 2005.

Mercante, V.: *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1925.

Morduchowicz, R.: *A mí la tele me enseña muchas cosas*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

O'Donnell, G.: "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en J. E. Méndez, G. O´Donnell y P. S. Pinheiro (comps.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*, Buenos Aires, Paidós, 2002, págs. 305-336.

Orozco Gómez, G.: *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2001.

Pasquier, D.: *La culture des sentiments. L'experience télévisuelle des adolescents*, París, De la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.

Puiggrós, A.: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

Quijada, M.; Bernand, C. y otros: *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Humanidades, Instituto de Historia, 2000.

Simon, K.: *Moral Questions in the Classroom. How to Get Kids to Think Deeply About Real Life and Their Schoolwork*, New Haven y Londres, Yale University Press, 2001.

Sontag, S.: *Ante el dolor de los demás*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.

Tiramonti, G.: *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Tobin, J.: *"Good Guys Don't Wear Hats". Children's Talk About the Media*, Nueva York y Londres, Teachers' College Press, 2000.

Tyack, D. y Cuban, L.: *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA, y Londres, Harvard University Press, 1995.

19. E-DUCAR LA MIRADA. LA NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA POBRE

Jan Masschelein

Traducción: Daniela Gutierrez

La atención debería ser el único objeto de la educación.
SIMONE WEIL

Caminamos, no para llegar a la tierra prometida, sino porque caminar es en sí mismo, revolucionario.
SUBCOMANDANTE MARCOS

[Para Foucault] pensar siempre quiso decir pensar en los límites de una situación. Pero también quería decir ver.
GILES DELEUZE

INTRODUCCIÓN

Pensar en educar la mirada bien podría hacernos concluir, fácilmente, que se trata de ayudar a los estudiantes para que logren alcanzar un mejor modo de ver: más crítico, emancipado o liberador. Ayudarlos a abrir los ojos, es decir, a ser conscientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo en que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas.

Debemos, sin embargo, buscar hasta encontrar otra perspectiva crítica más adecuada que pueda incluir y tomar en cuenta las perspectivas de los otros. Educar la mirada, entones, será aprender a ser conscientes y a estar atentos. Se trata de comprender mejor.

En este trabajo, quisiera explorar una senda diferente, una idea distinta. Quisiera entender educar la mirada no en el senti-

do de "educare" (educar-enseñar) sino como "e-ducere": salir, estar fuera, partir.

E-ducar la mirada no es alcanzar una mirada liberada o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención.

Estar consciente es el estado mental en que un sujeto se tiene o constituye un para sí un objet(iv)o y aspira a conocerlo. Estar atento es el estado mental en el que el sujeto y el objeto juegan el mismo juego. Es un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se "presentifique" delante de mí y (que "llego" a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir, un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver, para e-ducar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo –hacia un futuro mejor–.

Esta práctica de investigación crítica no depende de un método, sino que se apoya en la disciplina; no requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, es decir, prácticas que nos permitan exponernos, que nos lleven a la calle, que nos disloquen. Quisiera elaborar algo en relación con lo que esa práctica de investigación e-ducativa crítica es y comenzaré con un ejemplo: el ejemplo del caminar (y anotar). Entonces, e-ducar la mirada será una invitación a caminar.

Para desarrollar esta idea tomaré dos citas. Una es un pequeño comentario de Foucault y la segunda, un texto corto y hermoso de Walter Benjamin. Comenzaré por el último.

CAMINAR: APRENDER EL PODER QUE DOMINA LA CALLE

En *Dirección única*, Benjamin escribe:

> El poder, la fuerza de una carretera varía según se la recorra a pie o se la sobrevuele en aeroplano. Así también, la fuerza de un texto varía según sea leído o copiado. Quien vuela, sólo ve cómo la carretera va deslizándose por el paisaje y se despliega ante sus ojos siguiendo las mismas leyes del terreno circundante. Tan sólo quien

> recorre a pie una carretera advierte su dominio y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, la carretera, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, calveros y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas. Del mismo modo, sólo el texto copiado puede dar órdenes al alma de quien lo está trabajando, mientras que el simple lector jamás conocerá los nuevos paisajes que, dentro de él, va convocando el texto, esa carretera que atraviesa su cada vez más densa selva interior: porque el lector obedece al movimiento de su yo en el libre espacio aéreo de su ensueño, mientras que el copista deja que el texto le dé órdenes.[1]

Quiero leer este párrafo como una indicación extremadamente precisa de lo que la investigación educativa crítica podría ser, mostrando también por qué es revolucionario el hecho de caminar y que no se trata de que nos dejen entrar en la tierra prometida. Benjamin señala claramente que el caminar tiene relación con poder ver, con poder abrir los propios ojos, con llegar a tener una mirada nueva (en alemán "*ansicht*"), que no se trata de llegar a una perspectiva o visión determinada, sino de desplazar la propia mirada de modo de ser "nosotros" los que estemos allí/aquí y que ese allí/aquí se haga presente ante "nosotros" de un modo evidente y nos tome a su cargo. Dislocar la propia mirada de modo de poder ver diferente, ver lo visible (en tanto "las distancias, calveros, y perspectivas" no están escondidas ni están en algún "más allá") y ser transformados –por eso he marcado entre comillas el "nosotros"–. Eso es caminar: dislocamiento de la mirada que permite la experiencia, no sólo un transcurrir pasivo (estar bajo el mando de otro) sino un modo de abrirnos paso en el camino.

El caminar no es que nos ofrece una vista (lectura) "mejor", más cierta o más completa que traspase los límites de nuestra perspectiva, sino que nos permitirá una vista que trasciende todas las perspectivas. Una vista que nos transforma –por eso es experiencia– al mismo tiempo que aquello que vemos nos conduce. Nos permite una mirada que trasciende toda perspectiva en

1. Véase Walter Benjamin (1979, trad. cast., 1987).

tanto esté ligada a una posición subjetiva, esto es: la posición de un sujeto en relación con un objet(iv)o. Caminar es poner en jaque esta posición, es ex-ponerse, estar fuera-de-lugar.

Benjamin deja bien en claro que es diferente recorrer un camino a pie o volar sobre él. Es una diferencia parecida a la que existe entre copiar un libro a mano y leerlo (comprenderlo). La diferencia estriba en que opera de un modo distinto, su poder es diferente.

Recorrer un camino a pie implica que éste se impone sobre nosotros con alguna autoridad, que dirige nuestra mirada y nos presenta la contundente realidad con sus diferencias, una evidencia que conduce. Ciertamente Benjamin no dice que la mirada que tenemos del camino es diferente porque corresponde a otro punto de vista o perspectiva (en el sentido de que se ve distinto estando a ras del suelo que desde el aire), lo que implicaría la idea de que sería conveniente tomar no sólo la perspectiva desde arriba sino también desde abajo, cada vista/cada punto de vista dándonos su perspectiva (y quizá el de abajo sea mejor, más humano, verdadero, etc.). No se trata de eso, no se trata de visiones o perspectivas diferentes –las que ofrecen distintas posiciones subjetivas conscientes– sino que la diferencia entre caminar y sobrevolar tiene un efecto en aquello que "vemos". El autor no se refiere a la diferencia entre una vista desde ninguna parte, o desde un punto de vista objetivo contrapuesta a un otro, subjetivo, vivo y comprometido. No, se refiere más bien a una diferencia implicada en la actividad misma, a la diferencia entre caminar y sobrevolar, copiar y leer, como distintos modos de vincularse al mundo, vincularse con el presente, con lo que está presente. Esta diferencia es diferencia de poder, en el efecto que la actividad tiene sobre nosotros y sobre aquello que se nos revela. Aquel que vuela, dice Benjamin, sólo "ve", pero el que camina "conoce el poder que conduce" (*erfährt von ihrer Herrschaft'*), es decir "experimenta" cómo algo dado se nos presentifica, cómo eso se presenta a sí mismo para nosotros, se vuelve evidente y "dirige nuestra alma", "nos atraviesa".

Sobrevolar el camino (y leerlo) hace que éste sea sólo parte de una superficie plana, un plano que aparece, desde la perspectiva del que vuela, como recortado contra el horizonte.

El camino parece un objeto que obedece las mismas leyes que

todos los otros objetos que se le aparecen a un sujeto que va en avión, recortados contra el horizonte, es decir, como objetos que pueden ser explicados, definidos, ordenados, identificados (en relación con el sujeto) como la realidad total –o presente– que lo circunda. Los objetos se comportan de acuerdo con tales leyes o razones que son impuestas o supuestas por el sujeto: es decir, de acuerdo con su intencionalidad. Entonces el camino queda sojuzgado por las leyes del punto de vista del aviador ("es sólo un plano desplegado"), no puede tocarlo o mejor, no puede atravesarlo. El aviador accede a cierto saber, una objetividad que se revela a una subjetividad. Algo objetivo aparece desde cierta perspectiva, que se lee desde la posición determinada por la intención del sujeto (entender un objeto confrontándolo con el horizonte de la intención del sujeto).

Caminar es otra cosa que cambiar la perspectiva (la de por ejemplo, la tierra prometida), como copiar a mano, implica un relación totalmente diferente con el presente, se trata de que uno mismo *se* lleva físicamente, aventurándose a seguir una línea arbitraria –el camino, el texto–, como un atajo de intenciones y exponiéndose a su conducción. Esta dirección nos abre una mirada nueva (*neue Ansichten*) sobre nosotros mismos, pero a la vez "de allí en más convoca distancias, calveros, panoramas" es decir, nos presenta una evidencia que trasciende las visiones y perspectivas.

De este modo, Benjamin sugiere que caminar, tanto como copiar, libera nuestra mirada, abre nuestros ojos –que en sí, por supuesto, es también un antiguo y conocido topos en el pensamiento filosófico y educativo– disloca nuestra mirada, que no es lo mismo que ofrecernos una perspectiva diferente o una visión nueva. Y no se trata de la revelación de una verdad oculta tras aquello que estamos habituados a ver. Abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos. Recorrer a pie el camino, como copiar a mano un texto, son modos de vincularse con el presente y son primeramente e-ducativos. Son formas de la investigación educativa crítica (considero crítica como equivalente a "e-ducativo"). Constituyen un tipo de práctica investigativa que es estar atentos, es decir, abiertos al mundo, expuestos (al texto) de modo que éste pueda presentársenos y entonces conducirnos. Ese dirigirnos no es al modo en que lo haría

un tribunal, no se trata de la imposición de una ley o de determinados principios (que se supone tendríamos que reconocer e imponérnoslos), sino la manifestación ("aprendizaje") de un poder que hace que nos movamos y a la vez pavimentemos el camino.

No es conduciéndonos, ni llevándonos a la tierra prometida, sino más bien empujándonos. No se nos dice hacia dónde ir, pero nos empuja de donde estamos y de lo que somos. Copiar un texto no es sólo una representación sino la posibilidad de atravesar el camino. Es una actividad paradójica: ser conducidos por algo que aún no nos ha sido dado, sino que nos está siendo dado, algo que puntualmente se nos hace presente a medida que avanzamos. Copiar el texto como una actividad concreta es reproducir o modificarlo; no tanto representarlo como presentarlo. En ese sentido podemos considerar que caminar es un mapeo del presente que no nos ofrece una descripción –y por lo tanto mapear no es representar una totalidad–, sino la ocasión de atravesarlo. Caminar es a la vez seguir y pavimentar el camino que conduce nuestra alma. Podríamos decir que caminar es una actividad física de desplazar la propia mirada (dejando la posición que tenemos, exponiéndonos) a lo largo de una línea arbitraria, un trayecto que a la vez que existe (y es recapturado) y es re-pavimentado, es un camino para miradas nuevas (es decir, no nos conduce a un lugar determinado de antemano sino que nos lleva sin destino ni orientación).

Caminar es aumentar la distancia crítica, lo que no significa lograr una meta/punto-de-vista, sino más bien una distancia que permite que la propia "alma" se disuelva desde dentro. Es una práctica que arriesga el proceso de "subjetivación"[2] estableciendo una relación distinta con el presente –ha sido por eso que Foucault considera la crítica como "un asunto de actitud"–. Es una actitud para con el presente que no lo juzga, es decir, no lo lleva ante un tribunal, el tribunal de la razón, ni lo interpreta desde una perspectiva determinada; no evalúa el presente contrastándolo con una visión de la tierra prometida. Esa actitud nos expone al presente, suspendiendo el juicio y también nos implica de un modo tan físico que podría disolvernos y por lo tanto liberarnos.

2. Véase Judith Butler (2001).

En este contexto la investigación crítica en e-ducación no tiene como objetivo primordial lograr la comprensión ni el conocimiento, no busca aumentar nuestra capacidad de estar alerta ni ser más conscientes de lo que sucede. Es un tipo de investigación que se abre a un espacio existencial, un espacio concreto donde la libertad es práctica: un espacio donde potencialmente puede acontecer una transformación personal[3] y que exige una liberación (e-ducación) de la mirada y en ese sentido es un espacio iluminador.

El conocimiento que alcanzamos al investigar de este modo no tiene como objetivo primordial perfeccionar nuestro entendimiento, a menos que se trate de atravesarnos –con la inscripción concreta en el propio cuerpo–, transformarnos y transformar la manera en que vivimos.[4] Este modo de investigar se preocupa por el presente y por nuestra relación con él: que logremos estar presentes en el presente como otro modo de decir que lo importante en la investigación es estar atentos. Estar atentos es una actitud-límite, que no busca limitar el presente juzgándolo, sino exponer los propios límites y exponernos ante ellos.

Caminar, entonces, es una práctica crítica que implica una actitud-límite que nos transforma, no haciéndonos tomar conciencia sino prestando atención. Esto nos lleva a la cita de Michel Foucault en relación con la práctica de la crítica. Pero primero una breve nota.

INTERMEZZO: UNA NOTA SOBRE "MAPEAR EL PRESENTE"

No puedo desarrollarlo aquí, pero el modo de caminar y/como copiar el texto, tal como Benjamin sugiere, puede vincularse a las ideas de mapeo y de cartografía que fueron usadas hace un tiempo y que actualmente regresan a convocar nuestra atención.[5] Es interesante que este "giro cartográfico", dice Bosteels, no se trate de que la literatura y otros trabajos artísticos incluyan más

3. Véase "abrir un espacio de libertad, entendido como un espacio de libertad concreta, es decir, de transformación possible", Michel Foucault (2001).

4. Véase Michel Foucault (1997).

5. Véase Bruno Bosteels (1996), págs. 109-138.

mapas, ni tampoco de que prolifere el tedioso uso del término "mapear" como mero sinónimo de "describir", sino en cambio, de la interpretación explícita de la cartografía como un ejemplo de actividad cultural con un potencial crítico y hasta utópico aparentemente intrínseco.

Pienso que acercarnos a la idea de mapeo comenzando por las actividades de caminar y copiar en vez de leer y sobrevolar, puede ser muy útil para superar la discusión casi estéril acerca de la cuestión de la representación relacionada con la idea del mapeo como actividad crítica. Mapear no tiene que ver con leer, ordenar o re-presentar, sino con recapturar e inventar a la vez, copiar y atravesar el camino. Debe quedar claro que lo que sugiero aquí es algo completamente diferente de la idea de mapeo que se está construyendo y consolidando en el ámbito académico, incluso en contextos educacionales. Un buen ejemplo podría ser el reciente estudio realizado por Lambeir que se presenta como un mapeo útil a los fines de educar nuestra mirada.[6] Es un estudio que intenta mapear el "ciberespacio" como si fuese nuestro presente. Lambeir señala que dondequiera que alguien se enfrenta a un panorama confuso o incluso peligroso, va a necesitar algo que le permita abrirse camino; por ejemplo, alguna luz en lugares indicados del terreno, o quizá algún mapa. Además, esos mapas tienen que ser suficientemente verdaderos como para alertar acerca de la presencia de obstáculos y simultáneamente no desalentar ni asustar a quien los usa. Hoy en día parece que carecemos de "un mapa que guíe a la gente a través de ese mundo siempre extranjero... de esa jungla... que es la revolución tecnológica permanente" (Lambeir, pág. 1). Los mapas ofrecerían esquemas conceptuales o un grupo de ideas que permitiría contextualizar el problema. El mapa no debería indicarnos un camino único, lo cual sería demasiado simple, una copia exacta del terreno no es útil porque necesitamos distinguir entre lo importante y aquello que no lo es. Y por supuesto esos mapas están hechos desde un punto de vista determinado y son en cierto sentido productos de nuestra imaginación. Implican una toma de posición. El intentar no tomar una cierta posición, y sugerir que todas las alternativas son igualmen-

6. Véase Bert Lambeir (2004).

te valiosas es insostenible: no se puede pasar por alto el hecho de que vivimos en este mundo. No somos espectadores externos, ciertamente no en tanto educadores, según Lambeir. De hecho, el autor afirma que estos mapas son una determinada cosmovisión que nos cuenta una historia, nos dan una visión particular (incluso una teoría) en la que los ideales son como carteles indicadores de hacia donde debemos movernos. Dirigen nuestro viaje y nos ayudan para lograr tener una mirada no sólo más amplia sino también más clara. Son, entonces, como dice Lambeir, un tipo de relato que puede hacer de nosotros, otra vez, habitantes de nuestro hábitat en permanente transformación.

Y los filósofos de la educación (como hacedores de mapas) deben comprometerse con sus propios puntos de vista y defender alternativas posibles. La educación implica un compromiso y un contrato personales. "Tienen que ofrecer 'mapas atractivos' que otros quieran elegir. Cuando digo 'atractivos' me refiero a relatos que, no como los cuentos de hadas, tengan una argumentación elaborada."

De hecho, mapear es ante todo hacer una descripción del paisaje, para marcarlo y demarcarlo, para cuidarse de no perderse ni de ser molestado. Y hacer los mapas, como Lambeir dice, implica permanecer con los dos pies sobre la tierra (que empieza con la práctica, pero que no es obviamente el movimiento de caminar), comenzando por una posición (en la cual él quisiera ayudar a los que ya ejercen, a los estudiantes, etc.), evitando los senderos que conducirían a ninguna parte.

No puedo desarrollarlo aquí detalladamente, pero, como ya he dicho, mirar la cuestión del mapeo a partir de lo que Benjamin dice sobre el copiado y el caminar, ofrecería una idea totalmente distinta de lo que mapear es. Partiendo de esa idea, la propuesta de Lambeir haría de nosotros malos espectadores y de hecho nos volvería ciegos para el presente e inmunes para las transformaciones. Nos haría desatentos.

IR CAMINANDO Y PRESTAR ATENCIÓN

En una breve respuesta a una carta de lectores en el diario *Le Matin* Michel Foucault coincide con lo que señala Maurice Blan-

chot "que la crítica comienza por la atención, la presencia y la generosidad".[7] Quisiera detenerme en esta afirmación, como lo hice antes con aquella de Benjamin, porque considero que es una indicación muy fructífera para elaborar una idea acerca de la investigación pedagógica crítica. Como ya lo he sugerido, la práctica de la investigación crítica puede ser descripta, de un modo particular, como el arte de abrir los ojos –liberar y movilizar la mirada–, es decir, el arte de "presentificar", de hacer presente. Eso quiere decir que no se trata del arte de representar, de concientizar, de reflexionar críticamente, de transferir o mediatizar conocimientos, modos de comprender o descripciones. Lo que está en juego es dejar detrás la soberanía del juicio (de traer el presente delante de una corte y sus leyes, relacionándolo con una visión determinada, proyectándolo contra ese horizonte) y recuperar, podríamos decir, la soberanía de la mirada que *da algo a ver*, que lo hace evidente.

La investigación crítica tiene que ver con e-ducar la mirada para que llegue a ser atenta. La investigación pedagógica crítica no trata sobre cómo tomar conciencia o ser consciente, sino sobre la atención y cómo estar atentos. Estar atentos es estar abiertos, al mundo.

La atención es exactamente estar presente en el presente, estar allí –en el presente– de una manera tal que el presente pueda presentarse ante mí. (Que llegue a ser visible, que pueda venir a mí pudiendo yo llegar a ver) y eso me expone al presente de una manera tal que puede modificarme, "abrirme", contaminarme, que mi mirada puede ser liberada (con la dirección de "ese" presente).

Ésa es la clase de atención que hace posible la experiencia. Estar atento es lo contrario de estar ausente (en inglés el término se relaciona con el "atender" en sus diversas connotaciones del *cuidado* –atender a un paciente, cuidar las lámparas–, *de asistir* –ir a la iglesia–, *de estar presente*, de escuchar, de ir hacia adelante).

Estar ausentes significa no estar ahí, estar cautivos de un horizonte de expectativas, proyecciones, perspectivas, visiones, opi-

7. Véase Michel Foucault (2001), pág. 762.

niones, imágenes, cautivos de nuestros propios sueños, es decir, de nuestra intencionalidad, que nos constituye como sujeto en relación con un objet(ivo). Podríamos decir que el estado mental de alguien que tiene un objet(ivo), una orientación es el de aquel que es sujeto (del conocimiento). Estar atento es no estar cautivo de una intención, proyecto, visión, perspectiva o imaginación (que siempre nos ofrecen un objeto y retienen el presente en una re-presentación). La atención no me ofrece una visión o perspectiva, se abre para aquello que se presenta como evidencia.

La atención es carencia de intención. La atención exige la suspensión del juicio e implica una clase de espera –la crítica como el arte de esperar (Foucault)–; en francés el término se vincula al *attendre* del "esperar". Estar atento significa que someterse a un régimen de verdad está neutralizado y la energía con la cual el sujeto (del conocimiento) se proyecta a sí mismo en los objetos está agotada. Esta particular clase de atención implica y habilita un ser-presente que pone en riesgo al sujeto y difiere de la expectativa de sacar ventajas. En ese sentido, la atención es siempre generosa.

LA NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA POBRE

La investigación pedagógica crítica, es decir, la investigación que abre los ojos, que nos pone a distancia de nosotros mismos, que abre un espacio de transformación posible, no está sujeta a un método ni a la observancia de determinadas reglas y procedimientos que serían compartidos por cierta comunidad (por ejemplo la comunidad científica, o la comunidad de seres racionales, la comunidad de los que se someten a las demandas de la razón comunicativa...). No requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, una pedagogía que nos ayude a estar atentos, que nos ofrezca el ejercicio de un *ethos*, de una actitud. No tiene que ofrecernos las reglas de una profesión, los códigos de una institución, las leyes de un reino, las historias y sueños, "el movimiento de su mente en el vuelo libre de soñar despierto" (Benjamin). Y por lo tanto enviar una invitación a caminar no es igual que requerir someterse a leyes o reglas –por ejemplo de un método que hace las veces de tribunal o garante para conseguir

las respuestas válidas, o, en palabras de Habermas: las condiciones de la razón comunicativa o las leyes y los principios del diálogo.

La investigación pedagógica crítica requiere una pedagogía pobre, un arte pobre: el arte de esperar, de moverse, de hacerse presente. Ese arte pobre es en cierto sentido, ciego (no tiene ningún destino, ningún fin, no va a ninguna parte, no le preocupa el más allá, no tiene como meta ninguna tierra prometida), es sordo (no oye interpelación alguna, no obedece leyes) y es mudo (no tiene ninguna enseñanza para dar). No nos ofrece ninguna posibilidad de identificación (la posición de sujeto –la posición del profesor o del estudiante– es, por decirlo de algún modo, un vacío), ninguna comodidad.

Una pedagogía pobre nos invita a salir hacia el mundo, a exponernos a una situación incómoda, a tomar una "posición" débil, nos ofrece sentido y ayuda para hacerlo. Pienso que ella ofrece sentidos a la experiencia (en vez de explicaciones, interpretaciones, justificaciones, representaciones, historias, criterios, etc.), sentidos para estar atentos. Estos sentidos son pobres, insuficientes, defectuosos, carecen de significación, no están referidos a una meta o a un fin. Sentidos puros, pistas que conducen a ninguna parte, es decir que pueden conducirnos a todas partes: como un *passe-partout*.

Una pedagogía pobre ofrece un tipo de sentido que nos vuelve atentos, que elimina o suspende la voluntad de someternos a un régimen de la verdad[8] o de someternos en función de lograr una ventaja o beneficio. Una pedagogía pobre no promete beneficios. No hay nada que ganar (no hay nada a cambio), no se aprenderán lecciones. Sin embargo, es una pedagogía generosa: da tiempo y espacio, el tiempo y el espacio de la experiencia.

Una pedagogía pobre no vigila, no está supervisando, no está

8. Fabian, cuando escribe acerca de la investigación antropológica en tanto "mirar" al otro, sugiere que nuestra mejor investigación sea la que hacemos cuando estamos "dementes", es decir, cuando nuestros controles internos se relajan, olvidamos nuestros objetivos, nos dejamos llevar. Es ese modo extasiado, que no es un método sino la necesidad de una pasión ("en tanto impulso y sufrimiento, terror y tortura") como condición de un mirar verdadero. Véase J. Fabian (2001).

cuidando un reino (el reino de la ciencia, de la racionalidad, de la moralidad, de la humanidad, etc.). No impone condiciones de ingreso, sino que invita a ir y caminar los caminos, a salir al mundo, a copiar el texto, es decir, a exponerse. El caminar los caminos significa literalmente salir de la comodidad del hogar para entrar al mundo.

El mundo es el lugar que no tiene dueño, que no tiene ninguna puerta de entrada que tenga que ser vigilada. Para entrar en el mundo es suficiente hacer un esfuerzo (ir a caminar, copiando). Es necesaria la voluntad de moverse y de agotar la energía de proyección y de apropiación (que repetidamente establece su propio orden u "hogar"), es necesario un esfuerzo concreto para disciplinar el cuerpo y la mente que no quiere decir normalizar nuestra posición, aunque en alguna medida la debilita. El caminar y el copiado son actividades que disciplinan físicamente. Caminar y copiar nombran toda clase de prácticas e-ducativas que permitan experiencia y exposición. Implican deponer la comodidad de una posición (de una orientación, de una buena intención, de un conocimiento, de una explicación o de una historia).

Una pedagogía pobre es aquella que afirma: "Mirá, no voy a dejar que te distraigas, ¡mirá! En vez de esperar emociones, historias y explicaciones... ¡Mirá!". Impresiona la mirada ofreciéndole trayectos, como las líneas arbitrarias (caminos, los renglones de un texto). Ofrece los cortes, las incisiones que, como las líneas, movilizan la mirada, la sacan, la atraen, la llevan. Pero la línea no define la mirada fija y no ofrece una perspectiva. Esta pedagogía no representa ningún horizonte, no ofrece ninguna tradición, no ofrece ninguna representación, dibuja una línea como quien corta o tajea algo que atrae la mirada. Esta línea no arma ninguna escena, ningún teatro, es una línea que hace un corte, a través del cual los cuadros se ofrecen a sí mismos, es un *passe-partout*. El cortar no es representación o reflexión. Lo que se revela, entonces, lo que aparece a lo largo de la línea, no es un mundo desfigurado o caótico que esperase un punto de vista correcto (o una descripción o explicación). Caminar por esa línea, a lo largo de ese sendero no es perderse en la caverna platónica. No, la línea abre un tajo en el mundo hacia el mundo verdadero. Entonces no hace falta caminar con un destino prefijado o una orientación que le dé sentido, donde el supuesto ideal fuera la

llegada. Lo que una línea arbitraria ofrece no es una reflexión torcida, incomprehensible, falsa o caótica del mundo, sino una apertura al mundo. El caminar a lo largo de esa línea es caminar sin un programa, sin un fin pero sí con una carga, un encargo: ¿qué hay allí para ver u oír?

Una pedagogía pobre ofrece un sentido para tomar la posición del vulnerable, la más incómoda, la exposición. Tan pronto como uno deja esta exposición, la mirada cambia y conseguimos los objetos (y los objetivos) que suelen tener los sujetos, conseguimos el conocimiento en vez de experiencia. (No dudo de la importancia del conocimiento pero la investigación pedagógica crítica no busca el conocimiento dirigido a la comprensión, sino que busca abrirse, para la transformación posible de uno mismo –como ya he argumentado antes–.) Una pedagogía pobre da un sentido al salirse de esa posición de modo que el alma pueda andar por el camino, como el camino es pavimentado por el texto en el mismo momento en que copio el texto. El copiado como mapeo sigue un trayecto que no está dirigido por ideas centrales o por las (hipó) tesis del copista o hacedor de mapas.

Esta pedagogía presenta el mundo, ofrece "evidencia" de él. "No lo que es evidente porque simplemente se da (en un plano o de modo empírico...), sino lo que es evidente porque aparece cuando, decididamente, uno mira... esto está absolutamente lejos de una visión que tan sólo avista (que mira sólo para "ver"): lo evidente se impone como la creación de una mirada ("*elle s'impose comme la mise en puissance d'un regard*")". "Lo evidente implica siempre un punto ciego dentro de su misma obviedad: de esta manera se inclina en el ojo. El 'punto ciego' no priva al ojo de su vista: por el contrario, genera una abertura para la mirada y presiona sobre él para mirar".[9] Es esta presión la que ejerce la pedagogía: presiona. Y el "punto ciego" podríamos verlo como la línea (arbitraria) que se abre para la mirada.

Una pedagogía pobre da cuenta de una necesidad de mirar y de hacer uso de los ojos: la evidencia y la certeza de una mirada que se moviliza, de una mirada como respeto por el mundo y su verdad. No es la verdad sobre lo real, sino la verdad que sale de

9. Véanse Jean Luc Nancy y Abbas Kirostami (2001), pág. 12.

lo real –la verdad no está en una tesis o en una representación, sino en la experiencia–.

Es dar otra vez lo real (que no se da simplemente), es "realizarlo" (véase a Benjamin) es decir, para verlo y para mirarlo. Una pedagogía crítica no captura la mirada, sino que la requiere, la moviliza, la anima, la hace ir-a-lo-largo, de modo que la mirada no sea prisionera sino que pueda ser seducida y llevada por lo evidente.[10] Y la evidencia no es lo que simplemente se da, sino lo que viene, aparece cuando la mirada cuida del presente en vez de llevarlo ante un tribunal.

Caminar a lo largo de un camino implica una transformación posible ("conducir el alma"), el "sujeto" de esa caminata es el sujeto de la experiencia y por lo tanto de algún modo es no-sujeto (en tanto no tiene un objeto o una orientación). Para decirlo de otra manera: los sujetos de la experiencia y los sujetos atentos son un tipo especial de sujetos. No se someten al tribunal (cualitativo, cuantitativo) de la investigación científica, o al tribunal de la razón comunicativa, o de los requisitos del diálogo, sino que se dejan conducir por el presente que está viniendo. Y sabemos por Benjamin que el caminante como el copista no está escuchando "el movimiento de su mente en el vuelo libre de soñar despierto" (que es lo que hace el lector, el que entiende e interpreta: escuchar lo que le ordena su "yo"). En este sentido la mirada también se libera del "yo" y no es subjetiva o privada aunque es ciertamente personal (y unida al cuerpo), implicando un "nosotros", implicando "nuestra alma".

Y pienso que eso es precisamente lo que se arriesga en la investigación pedagógica crítica, tanto "un abrir los ojos" como el abrirse a un espacio existencial, un espacio de libertad práctica: nuestra alma.

10. Una invitación a caminar es una invitación a compartir una experiencia límite. Pero tenemos que ser cuidadosos cuando nos referimos a "evidencia" y "evidencia de la experiencia". Véase como ejemplo la convincente crítica de Scout acerca de suponer que la experiencia nos dará una evidencia de algo que se vuelve visible. De todos modos, como espero haber aclarado, aquí uso "experiencia" y "evidencia" en otro registro, existencial y no epistemológico o metodológico. Véase Joan Scott (1991), págs. 773-797.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benjamin, Walter: "One-Way Street", en *One-Way Street and Other Writings*, Londres, NLB, 1979, pág. 51 [trad. cast.: Benjamin, Walter, *Dirección única*, Madrid, Alfaguara, 1987].

Butler, Judith: "What is critique? An essay on Foucault's virtue", en S. Salih (comp.), *The Judith Butler reader*, Victoria, Blackwell Publishing, 2001.

Bosteels, Bruno: "A Misreading of Maps: The Politics of Cartography in Marxism and Poststructuralism", en Stephen Barker (comp.), *Signs of Change: Premodern, Modern, Postmodern*, Albany, State University of New York Press, 1996.

Fabian, J.: *Anthropology with an attitude. Critical essays*, Stanford, Stanford University Press, 2001.

Flynn, Thomas: *Sartre, Foucault and historical reason. A poststructuralist mapping of history*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 2005.

Foucault, Michel: "Nietzsche, Genealogy and History," en *Essential Works of Foucault, 1954-1984*, Nueva York, New Press, 1997.

Foucault, Michel: "Michel Foucault et L'Iran", en *Dits et écrits II 1976-1988,* París, Gallimard-Quarto, 2001.

Foucault, Michel: "Structuralisme et poststructuralisme", en *Dits et écrits II 1976-1988*, París, Gallimard-Quarto, 2001.

Lambeir, Bert: "The educational cyberspace affaire. A philosophical reading of the relevance of information and communciations technology for educational theory", tesis de doctorado inédita, Leuven, 2004.

Nancy, Jean Luc y Kirostami Abbas: *L'évidence du film/the evidence of film*, Bruselas, Yves Gevaert, 2001.

Scott, Joan: "The evidence of experience", en *Critical Inquiry* 17, 1991, págs. 773-797.

ACERCA DE LOS AUTORES

ANTELO, ESTANISLAO

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario-Facultad de Humanidades y Artes. Es profesor titular de Pedagogía en la Universidad Nacional de Rosario y de Teorías de la Educación en la Universidad de San Andrés. Habitualmente realiza contribuciones en revistas y publicaciones académicas. Entre sus libros publicados se destacan: *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes* (Buenos Aires, Santillana, 1999); *El renegar de la escuela* (junto con Ana L. Abramowski, Rosario, Homo Sapiens, 2000), y la compilación *La escuela más allá del bien y el mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos* (Santa Fe, AMSAFE, 2001). Coordinó para la Escuela de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación del G.C.B.A., el Seminario "Contra lo inexorable. Interrumpiendo destinos: infancias y juventudes en los límites de la cultura", posteriormente editado por El Zorzal (Buenos Aires, 2004).

ARFUCH, LEONOR

Es doctora en Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesora e investigadora del Instituto Gino Germani de la Facultad de Sociología de la misma universidad. Se ha especializado en sociosemiótica, análisis del discurso y crítica cultural. Ha publicado *La entrevista, una invención dialógica* (Buenos Aires, Paidós, 1995); *Crímenes y pecados. De los jóvenes en la crónica policial* (Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF, 1997); *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002); en coautoría, *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos* (Buenos Aires, Paidós, 1997), y como compiladora, *Identidades, sujetos y subjetividades* (Buenos Aires, Prometeo, 2003).

BENAVENTE, DAVID

Sociólogo, dramaturgo y realizador y productor de cine y video. Es, además, como él mismo se define, un indagador visual. Fundó y dirigió la EAC, Escuela de Artes de la Comunicación (teatro, cine y televisión) de la Universidad Católica (Santiago de Chile), que funcionó entre los años 1968 y 1973, y fue además profesor investigador de esa institución. Estudió cine en el American Film Institute de Los Angeles y luego en Inglaterra. Entre otras obras se cuentan audiovisuales: *El Willy y la Myriam* (1983); *Vivir la madera* (1994); *Juegos artificiales* (1999), y *Transterrados españoles* (2000). También es autor de los libros de relatos testimoniales *A Medio Morir Cantando* (Santiago de Chile, EAC, 1985) y *Homo Faber*: *once casos sobre el trabajo y otras cosas* (Santiago de Chile, OIT, 1988). Con una sólida formación académica y muchos años de experiencia, en abril de 2003 fundó el Centro EAC, Artes de la Comunicación, dependiente de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Allí enseña en el Primer Diplomado en Dramaturgia Creativa y Guión, iniciativa que hasta entonces las universidades no tenían considerada. Uno de sus últimos trabajos ha sido el documental *Salir adelante*, realizado bajo el alero de la Universidad Alberto Hurtado, con apoyo de la Fundación Ford.

BUENO FISHER, ROSA MARÍA

Graduada en Letras, doctora en Educación y profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Es la editora de la revista *Educação & Realidade*. Se ha dedicado en su trabajo a identificar las cualidades de lo pedagógico en productos de televisión, caracterizando el "dispositivo pedagógico" de los medios a partir de sus estrategias de lenguaje y comunicacionales. Estudia los procesos de subjetivación en la era de la imagen, la relación entre los medios, el currículo, el arte y la educación a partir de problematizaciones que den cuenta de las relaciones entre pensamiento y experiencia, y de las posibilidades de un modo de existir más vinculado al arte en la llamada "sociedad de la información". Entre sus libros publicados se destacan: *Televisão & Educação: Fruir e pensar a TV* (Belo Horizonte, Auténtica Editora, 2003) y *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão* (Porto Alegre, Movimento, 1993).

CARLI, SANDRA

Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires, investigadora del CONICET con sede en el Instituto Gino Germani y profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es autora y compiladora de numerosos libros sobre educación e infancia, entre ellos: *Niñez, pedagogía y política. Transformacio-*

nes de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955 (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002). Dirigió y compiló varios libros de la Colección Itinerarios de Editorial Stella, entre ellos: *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina* (A.A.V.V., Buenos Aires, Stella-La Crujía, 2003). Como poeta publicó *Viento amarillo* (Buenos Aires, La Bohemia, 2004).

DUSCHATSKY, SILVIA

Licenciada en Ciencias de la Educación, *Magister* en Sociología y Análisis de la Cultura e investigadora del Área Educación y Sociedad de FLACSO. Actualmente coordina el Diploma en Gestión de las Instituciones Educativas y la Especialización en instituciones educativas. Es autora de numerosas publicaciones sobre la problemática de la educación y la subjetividad. Entre sus libros cabe mencionar *La escuela como frontera* (Buenos Aires, Paidós, 1999); compiló junto con Alejandra Birgin *¿Dónde está la escuela?* (Buenos Aires, Manantial, 2000) y en coautoría con Cristina Corea, *Chicos en banda* (Buenos Aires, Paidós, 2002). Es directora del proyecto de investigación "Violencia, escuela y subjetividad", subsidiado por la SECyT; en el marco de ese proyecto coordinó la realización del documental *Entrelíneas*, dirigido por Gustavo Laskier.

DUSSEL, INÉS

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), doctora en Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos, y *Master* en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Es coordinadora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina), profesora asociada en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina, y directora del Postítulo Docente "La escuela y las nuevas alfabetizaciones" en el CEPA, Secretaría de Educación, ciudad de Buenos Aires. Dirige el proyecto de acción: "Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas: producción de materiales y formación docente", financiado por la Fundación Ford. Escribe regularmente para publicaciones académicas argentinas y del extranjero. Entre sus libros cabe mencionar: *Currículum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920,* (Buenos Aires, FLACSO, 1998); *De Sarmiento a los Simpsons. Conceptos para pensar la escuela contemporánea* (en colaboración con M. Caruso, Buenos Aires, Kapelusz, 1996); *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (en colaboración con M. Caruso, Buenos Aires, Santillana, 2000), y *Haciendo memoria en el país del Nunca Más* (en colaboración con S. Finocchio y S. Gojman, Buenos Aires, Eudeba, 2003, 2da. edición).

FISCHMAN, GUSTAVO

Doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Es profesor de la Facultad de Educación de Arizona State University, Estados Unidos. Sus áreas de investigación son educación comparada, formación docente y género. Sus libros más recientes son *Imagining Teachers: Rethinking Teacher Education and Gender* (en colaboración con P. McLaren y H. Sünker, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2000); *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts* (en colaboración con S. Ball y S. Gvirtz, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2005); *Education, Crisis and Hope: Tension and Change in Latin-America* (Nueva York, Routledge-Falmer, 2003). Además de colaborar en diversas actividades editoriales y escribir habitualmente en publicaciones académicas internacionales es editor asociado de *Education Review/Reseñas Educativas y Educational Policy Análisis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. A ambas publicaciones se las puede consultar en Internet.

LARROSA, JORGE

Filósofo, y profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Trabaja en temas pedagógicos, especialmente los referidos al lenguaje y la educación, y a la experiencia de la lectura como formación. Ha escrito, compilado y editado numerosos libros, entre otros: *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí* (Madrid, Morata, 1995); *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Barcelona, Laertes, 1998); ha compilado: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (Barcelona, Laertes, 1995); *Escuela, poder y subjetivación* (Madrid, La Piqueta, 1995); *Imágenes del otro* (en colaboración con Nuria Pérez de Lara, Barcelona, Virus, 1996); *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (Barcelona, Laertes, 2003). Además colabora en compilaciones y revistas de diversos países de Europa y América latina.

MALOSETTI COSTA, LAURA

Licenciada en Artes por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctora en Filosofía y Letras, orientación en Historia del Arte, en la misma universidad. Es profesora adjunta regular de la carrera de Artes en Historia de las Artes Plásticas V, siglo XIX, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y jefa de trabajos prácticos regular en la materia Teoría e Historia de la Historiografía de las Artes Plásticas. Es profesora titular de la materia Cultura y Sociedad en la Maestría de Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín (IDAES). Es in-

vestigadora del Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró", dependiente de la UBA, desde 1987 y miembro de la Comisión Directiva del Centro Argentino de Investigadores en Artes (CAIA) desde 1990. Ha dictado cursos, seminarios y conferencias como profesora invitada en varias universidades e instituciones en la Argentina y América latina.

MASSCHELEIN, JAN

Profesor de Teoría de la Educación y de Filosofía de la Educación en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lovaina, Bélgica. Actualmente forma parte del equipo de investigadores del Centro de Filosofía de la Educación de la misma universidad, donde desarrolla varios proyectos, particularmente teniendo en cuenta las contribuciones de Levinas, Habermas, Arendt y Wittgenstein a los conceptos antropológicos básicos y relevantes para la educación. También está investigando la relación entre las teorías políticas y educativas con el concepto de "Bildung" (formación). Últimamente su pensamiento teórico se ha volcado al estudio de los desafíos que la cultura audiovisual le plantea a los conceptos y teorías clásicas dentro del ámbito educativo. Juntamente con M. Simons han escrito *La estrategia de los aparatos de educación inclusiva. Educación inclusiva para alumnos exclusivos* (en prensa). Este texto y sus más recientes artículos intentan pensar la calle y el espacio público como un desafío en términos educativos. Se ha acercado al análisis de la situación de los niños que de hecho viven en situación de calle desde una perspectiva diferente: la de considerar la ansiedad que esa presencia infantil, resignificando el espacio público, produce en los adultos.

MONSIVÁIS, CARLOS

Periodista, ensayista y narrador mexicano. Es uno de los principales testigos de la cultura mexicana, ese latir tremendo que puede percibirse en cada ciudad, y una de sus especialidades es rastrear y dar cuenta escrita de prácticamente todas las manifestaciones de la cultura de México y América latina. Colabora en los más importantes suplementos culturales y revistas de su país. Sus crónicas, género en el que se ha desempeñado con pasión, se han recopilado en numerosos libros, entre los que se destacan: *Antología de la poesía mexicana del siglo XX* (México, D.F., Empresas Editoriales, 1966); *A ustedes les consta. Antología de la crónica en México* (México, D.F., Era, 1978); *Escenas de pudor y liviandad* (México, D.F., Grijalbo, 1988); *Entrada libre. Crónica de la sociedad que se organiza* (México, D.F., Era, 1988); *A través del espejo (El cine mexicano y su público,* México, D.F., Ediciones El Milagro, 1994); *Los rituales del caos* (México, D.F., Procuraduría Federal del Consumidor, 1995). Ha recibido numerosos reconocimientos y premios

en su calidad de cronista y periodista, así como doctorados *Honoris Causa* de varias universidades de México.

PALADINO, DIANA

Licenciada en Artes por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente en la cátedra de Introducción al Lenguaje de las Artes Combinadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, en la Escuela de Capacitación Docente (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y en la carrera de Guión del Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER). Es investigadora del Instituto de Artes del Espectáculo (UBA) y miembro de la Asociación de Cronistas Cinematográficos. Es autora de *Itinerarios de celuloide* (Buenos Aires, La Llave, 2001) y coautora de *Cine Argentino en democracia* (Buenos Aires, FNA, 1994). Participó en publicaciones colectivas como *Tierra en Trance. El cine latinoamericano en 100 películas*; 24 *Frames*; *Diccionario de directores latinoamericanos*, y *Encyclopedia of Contemporary Latin American and Caribbean Cultures*, entre otras, y colaboró como redactora en *Cien años de Cine* (vol. 2), publicado por el diario *La Nación*. Actualmente codirige los *Cuadernos de historia, crítica y teoría del cine* del Instituto de Artes del Espectáculo (UBA) y colabora en la revista *Archivos* de la Filmoteca de Valencia.

PANCANI, DINO

Periodista por la Universidad ARCIS y *Master* en Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Chile. Es coordinador general del proyecto "Diálogos Públicos: equidad y educación", CIDE, financiado por la Fundación Ford. Su trabajo se centra en la reflexión en torno a los medios de comunicación y su relación con la educación, el sistema educativo y la equidad. Entre sus libros se destacan: *Los necios. Conversaciones con cantautores hispanoamericanos* (Santiago de Chile, Lom, 1999). En 2004 se estrenó su largometraje *El invierno del fin del mundo*, que realizó para conmemorar los treinta años del golpe militar. Su preocupación reside en entender cómo el lenguaje audiovisual se ha constituido en una nueva cultura y estética expresiva para narrar experiencias humanas y por qué sigue siendo desaprovechado en su real potencial para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. La penetración que las imágenes audiovisuales tienen en la vida de todos no han penetrado aún las prácticas de educadores y formadores de educadores, principalmente el género documental.

REGUILLO CRUZ, ROSSANA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación (ITESO, Guadalajara), maestra en Comunicación (ITESO, Guadalajara) y doctora en Ciencias

Sociales, con especialidad en Antropología Social (CIESAS, Universidad de Guadalajara). Es profesora-investigadora y coordinadora del Programa Formal de Investigación en Estudios Socioculturales del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO e investigadora nacional SNI (Sistema Nacional de Investigadores, nivel II). Además es miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias y del Consejo Consultivo para América Latina del SSRC (Social Science Research Council). Ha sido profesora invitada en diversas universidades de América latina, España y Estados Unidos. Recibió el Premio Nacional de Antropología a la mejor investigación, otorgado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, México, 1995) y el Premio Iberoamericano a la investigación municipal y regional, otorgado por la Unión de Ciudades Capitales (Madrid, 1996). Forma parte del Consejo Asesor del Instituto Mexicano de la Juventud, para la realización de la Encuesta Nacional de Juventud. Entre sus libros se destacan: *En la calle otra vez. Las bandas juveniles. Identidad urbana y usos de la comunicación* (Guadalajara, Publicaciones del ITESO, 1991); *La construcción simbólica de la ciudad: sociedad, desastre, comunicación* (Guadalajara, Publicaciones del ITESO, 1995); *Ciudadano N. Crónicas de la diversidad* (Guadalajara, Publicaciones del ITESO, 1999), y *Emergencia de cultura juveniles. Estrategias del desencanto* (Buenos Aires, Norma, 2000).

RICHARD, NELLY

Crítica de arte y ensayista. Pertenece al plantel académico de la Universidad ARCIS, Chile. Es directora del área de Extensión Académica y Cultura de la Universidad ARCIS. Es autora de varios textos sobre estética y cultura que circulan internacionalmente, entre ellos: *La insubordinación de los signos* (Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1994); *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición* (Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2001). Desde 1990 dirige la *Revista de Crítica Cultural*, importante publicación de reflexión política y cultural. También dirige el Diplomado en Crítica Cultural de la Universidad ARCIS. En 1996 obtuvo la beca Guggengheim.

SERRA, SILVIA

Magister en Ciencias Sociales y profesora en Ciencias de la Educación. Es profesora de Pedagogía de la Universidad Nacional de Rosario. Fundó el Centro de Estudios en Pedagogía Crítica y es codirectora y editora responsable de la publicación *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario. Es doctoranda de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y está escribiendo su tesis sobre las relaciones entre el cine y la educación. Ha escrito numerosos artículos publicados en el país y el extranjero.

SKLIAR, CARLOS

Doctor en Fonología y especialidad en Problemas de la Comunicación Humana. Obtuvo un Posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil, y por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido profesor visitante en la Universidad de Barcelona, en la Universidad Metropolitana de Chile, en la Universidad Pedagógica de Bogotá y en la Universidad Pedagógica de Caracas. Entre sus publicaciones se destacan: *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* (Mendoza, Editorial Universitaria de Cuyo (EDIUNC, 1997); *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002), e *Intimidad y alteridad* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005). Editó junto con Jorge Larrosa *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (Barcelona, Laertes, 2001) y *Entre pedagogía y literatura* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005). Actualmente se desempeña como profesor del programa de posgraduación en educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y como investigador del Área Educación de FLACSO, Argentina.

TOBIN, JOSEPH

Doctor en Antropología por la Universidad de Chicago. Es profesor de la Escuela de Educación de la Arizona State University. Su trabajo de investigación explora la labor etnográfica dentro del aula, la antropología visual y la relación entre educación y medios masivos de comunicación. Entre sus libros se destacan *Good Guys Don't Wear Hats': Children's Talk about the Media* (Nueva York, Teachers College Press, 2000); es coautor de *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States* (New Haven, Yale University Press, 1991), y compilador de varios libros, entre los cuales se destaca *Pikachu's Global Adventure. The Rise and Fall of Pokemon* (Durham, Duke University Press, 2004). Actualmente dirige un proyecto de investigación y producción audiovisual sobre niños inmigrantes en cinco países: Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Alemania y Francia.

Impresos 1.000 ejemplares en noviembre de 2006
en Talleres Gráficos Leograf SRL,
Rucci 408, Valentín Alsina, Argentina